



Министерство
образования и науки
Республики Дагестан



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ДЕРБЕНТСКИЙ ФИЛИАЛ ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ГОУ ВПО ЛНР ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО
AZƏRBAYCAN DÖVLƏT PEDAQOJI UNIVERSITETI
(АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)
НАХИЧЕВАНСКИЙ ИНСТИТУТ УЧИТЕЛЕЙ**



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПУТИ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ V МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

*27 февраля 2022 года
г. Дербент, Республика Дагестан*



Москва 2022

УДК 378
ББК 74.58
П-86

П-86 Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. 27 февраля 2022 года, г.Дербент, Республика Дагестан / Под общей редакцией доцента, к. психол.н. Э.А. Пирмагомедовой. – М.: Парнас, 2022. – 644 с.

ISBN 978-5-4326-0135-3
DOI:10.33580/9785432601353

В сборник вошли материалы V Международной научно - практической конференции «Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения», прошедшей 27 февраля 2022 г. География конференции, представленная различными регионами России и зарубежными странами, свидетельствует об актуальности темы конференции.

Материалы сборника представляют интерес для ученых, преподавателей вузов и других образовательных организаций, магистрантов, аспирантов, студентов, а также для широкого круга читателей, которые интересуются психолого-педагогическими проблемами современного образования, и, могут быть использованы научными и педагогическими работниками в научно-исследовательской, учебно-методической и практической работе.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законодательства об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Статьи публикуются в авторской редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

Сборник включен в российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещается в научной электронной библиотеке (www.elibrary.ru)



ISBN 978-5-4326-0135-3

© Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический
государственный университет», 2022
© ООО «Парнас, 2022

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Лубков Алексей Владимирович, доктор исторических наук, член-корреспондент РАО, ректор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Гусейнов Руслан Джангирович, доцент, кандидат педагогических наук, Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Дербент

Djafarov Djafar Mammad oglu, professor, rector Azərbaycan dövlət pedaqoji universiteti, Azerbaijan

Зинченко Виктория Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, ГОУ ВПО «Луганский Национальный университет им. Тараса Шевченко, г. Луганск (ЛНР)

Novruzov Azad Sevindik oglu, professor, rector of Nakhchivan Institute of Teachers, Azerbaijan

Везиров Тимур Гаджиевич, доктор педагогических наук, профессор, Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Дербент

Бабаева Эльнара Сеидгашимовна, доцент, доктор педагогических наук, Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Дербент

Белова Светлана Владимировна, профессор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова

Palangov Abulfat Gulamoglu, doctor of pedagogical Sciences, professor, Azerbaijan state pedagogical University, Azerbaijan,

Beylerov Elkhan Beyleroglu, doctor of psychological Sciences, Institute of education of Azerbaijan Republic

Isakova Olesia Natanovna - correctional psychologist-rehabilitation, Hadera, Israel

Moshkina-Angaramo Yulia Nikolaevna, il candidate delle scienze psicologiche , Studio di psicologia, Cittadi Torino, Italia

Giliadova Valentina Sergeevna, specialist children's communication, Willemstad, Canada

Mansour Jalal, Managing Director, specialist Texas International University library, Istanbul, Turkey.

Канюк Алексей Сергеевич - доктор педагогических наук, профессор РАО, проректор по научной и образовательной деятельности ФГБОУ ВО "Гжельский государственный университет"

Семенова Файзура Ореловна, доктор психологических наук, профессор Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева», Карачаевск

Ботова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, завндующий кафедрой технологии и менеджмента профессионального образования ФГБОУ ВО Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова

Ответственный редактор:

Пирмагомедова Эльмира Абудиновна, доцент, кандидат психологических наук, Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

<i>Агаева Р.А</i> Дидактические игры.....	12
<i>Асланбекова Д.Б., Магомедова А.Д.</i> Актуальные вопросы педагогической деятельности в контексте современного образования	19
<i>Бабаева Э.С., Султанова Д.М.</i> Образование взрослых как подсистема непрерывного образования: проблемы и перспективы ...	27
<i>Гадирова У.М.</i> Значение самоконтроля в повышении качества дистанционного обучения	38
<i>Гулиев П.Н.</i> Особенности спортивной команды как объекта социально-психологического исследования	43
<i>Джафарова Г.Р.</i> Причины и особенности возникновения леворукости ..	49
<i>Кузьмишина Т.Л., Овчинникова А.А.</i> Взаимосвязь между уровнем притязаний родителей и их отношением к детям и детскому развитию	56
<i>Мурадлы А.З.</i> Тенденции одаренных школьников к отдельным аспектам конформистского поведения в контексте их отношений с одноклассниками	61
<i>Оказова З.П., Келехсаева М.С., Тенсуркаева З.В., Берсанукаева П.Р.</i> Сотрудничество школы и семьи, проблемы и пути их решения.....	65
<i>Рогов Е.И., Рогова Е.Е.</i> Проблемы межличностного взаимодействия в условиях цифровизации образования	73

СЕКЦИЯ 2. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗАХ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА)

<i>Власкина Д.А., Володина С.А.</i> Уровень конфликтности студентов педагогического вуза	82
<i>Гасанов Р.А.</i> Некоторые психолого-педагогические аспекты преподавания курса алгебры в педагогических вузах.....	87
<i>Горбенко И.А., Ревенкова О.А.</i> Оптимизм как фактор преодоления трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте	95
<i>Дэн Шуюй</i> Анализ тенденций развития персонализированного образования в высшем образовании.....	102

<i>Зинченко В.О., Сидоренко О.И.</i> Подготовка будущего педагога к использованию кейс-технологии	108
<i>Нарвыш Л.В., Поддубная Т.С.</i> Формирование профессиональных компетенций как фактора развития педагогического мастерства у будущих педагогов	115
<i>Эфендиева Ф.Э.</i> Педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.....	123

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ахмадли Н.Д.</i> Понятие о синдроме гиперактивности и дефицита внимания и его диагностике.....	127
<i>Гахраманова С.Х.</i> Особенности развития моторики у детей с задержкой психического развития.....	134
<i>Джабарова М.А.</i> Синдром дефицита внимания и гиперактивности – признаки и направления методов коррекции	139
<i>Джафаровва И.С.</i> Организация психологической поддержки в детских садах с инклюзивным образовательным компонентом	146
<i>Исрафилова А.А.</i> Олигофрения как форма проявления – Шизофрения	151
<i>Расулова Д.А., Султанова Н.К.</i> Психолого-педагогические трудности и проблемы инклюзивного образования	157
<i>Умарова Г.Р.</i> Оценка психологического развития детей, нуждающихся в особом уходе	164
<i>Халафов А.В.</i> Требования для трансформации сегрегативного образования в инклюзивное	169

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Акбаева Д.Д., Хабова Р.К.</i> Теоретический аспект психологических особенностей влияния самооценки на проявление агрессии в подростковом возрасте.....	180
<i>Андреева И.Н., Федотова Е.В., Измайлова Г.В.</i> Школа – территория безопасности: опыт создания психологически комфортных условий в школе № 47 города Магнитогорска.....	186

<i>Баширова С-Х. А., Мамедова С-А.М., Баширова Х. К-Г.</i> Социально– педагогическая поддержка процесса социализации одаренных детей в условиях общеобразовательной школы.....	193
<i>Гаспарян Е.В., Ибрагимов М.К.</i> Психологическая безопасность образовательной среды как залог успешного развития ребенка	201
<i>Зыкова О.А.</i> Культура мышления как педагогическая проблема	209
<i>Молодцова Н.Г.</i> Проблематика психологической безопасности образовательной среды в представлении современных студентов МПГУ	213
<i>Теймурова Э.Б., Исаева С.Г.</i> Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной активности личности и позитивного имиджа у старших подростков.....	220
<i>Юшина У.А., Володина С.А.</i> Принятие ответственности как одна из ведущих копинг - стратегий старшеклассников.....	230

СЕКЦИЯ 5. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ В ДОУ И СОШ

<i>Бабасиева Э.А., Каибова А.Н.</i> Здоровьесберегающие технологии в работе с младшими дошкольниками	235
<i>Баширова С-Х. А., Баширова М.А., Саидова Д.М.</i> Проблема правовой и социальной защиты детей, пострадавших от жестокости и насилия в семье	240
<i>Giliadova V.S., Isakova O.N.</i> Organizational culture as a management tool preschool educational organization	247
<i>Киреева О.В., Кузьминова Н.В.</i> Опыт использования здоровьесберегающих технологий в процессе обучения младших школьников.....	251
<i>Сулейманова Г.К.</i> Использование здоровьесберегающих образовательных технологий в СОШ.....	256

СЕКЦИЯ 6. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

<i>Ахмедлы Н.Ф.</i> Искусственный интеллект и его роль в развитии технологических инноваций	263
<i>Баширова М.А., Шилханова А.Н., Гусейнова Ф.В.</i> Информационно– коммуникационные технологии в преподавании дисциплины «речевые практики» в вузе	270

Ибрагимова М.С. Современные требования к информационно-образовательной среде образовательной организации и их реализация на практике	277
Красанов Т.Г. Социальные сети как сетевой образовательный ресурс в современной педагогике.....	282
Семенова Ф.О., Ахмедханова Р.А. Дистанционные информационные технологии в образовательной среде как фактор развития информационной культуры студента.....	288
Халилова С.Т. Использование информационных технологий на занятиях по музыке в педагогических вузах	299

СЕКЦИЯ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ НАСЕЛЕНИЯ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ И ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЕ ВИДЫ ОБУЧЕНИЯ

Алиева З.С., Жукова М.С. Психологические особенности состояния населения в период самоизоляции	306
Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Проблемы психологического здоровья во время и после самоизоляции	313
Пирмагомедова Э.А., Керимханова А.Р. Кинетика тревожности жителей Российской Федерации в условиях пандемии и использование новые возможности в образовании.....	320
Сулейманов М.Т. Вопросы самообразования учащихся старших классов в период пандемии	328

СЕКЦИЯ 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Гусейнов Р.Д., Канюк А.С. Формирование толерантности у молодежи в образовательных учреждениях многонационального региона.....	334
Mansour Jalal Socio-psychological well-being of children in educational institutions.....	340
Moshkina-Angaramo Y.N. Formation of intercultural interaction in the educational environment	343
Нагиева А.Т., Таибова А.А. Психологические аспекты и проблемы межэтнических и межкультурных взаимодействий.....	348
Пирмагомедова Э.А., Султанова Х.Ш. Межличностное и межкультурное общение в педагогической деятельности в мультикультурной образовательной среде	354

СЕКЦИЯ 9. ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ

<i>Абасова С.А.</i> Особенности психологического обследования детей с ДЦП и психодиагностика нарушений моторики	362
<i>Абдуллазаде Г.Т.</i> Особенности методов, применяемых в процессе организованного трудового обучения учащихся специальных школ	368
<i>Агаева Т.Г.</i> Особенности альтернативной коммуникации у глухих детей	374
<i>Аллахвердиева Г.Е.</i> Особенности развития речи у детей с задержкой психического развития	382
<i>Асланова С.Р.</i> Межполушарная асимметрия головного мозга при синдроме дефицита внимания и гиперактивности	388
<i>Баширова С.С.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения детей, инвалидность которых обусловлена соматическими заболеваниями	393
<i>Воробьева К.А.</i> Склонность к отклоняющемуся поведению у детей и подростков с ОВЗ: специфика психологического консультирования ..	401
<i>Гасанова М.С.</i> Особенности речи людей с моторной афазией.....	409
<i>Гулиева С.А.</i> Особенности формирования устной и письменной речи у детей с нарушением слуха	413
<i>Гусейнова Н.Т.</i> Дисграфия, причины ее проявления	419
<i>Досталиева С.Н.</i> Причины возникновения детского церебрального паралича и его основные формы	424
<i>Искендерова С.Н.</i> Организация специальных условий для получения образования обучающимися с синдромом дефицита внимания и гиперактивности на разных возрастных этапах	430
<i>Казимова Ш.Э.</i> Значение принципа дифференциальности в специальном образовании	437
<i>Каримова Ж.Ш.</i> Этапы развития речи у детей после кохлеарной имплантации.....	444
<i>Ли Исюань</i> Система обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	449
<i>Мамедова З.Д.</i> Важность работы с родителями в решении проблем, возникающих в инклюзивном образовании.....	455
<i>Мамишов Д.Р.</i> Особенности игровой деятельности детей с нарушениями речи.....	461
<i>Меликов М.Ш.</i> Использование активных методов обучения в процессе обучения детей с ОВЗ	466

<i>Мурсалова А.А.</i> Особенности словарной работы у младших школьников с умственной отсталостью	475
<i>Мустафаева Г.А.</i> Общая характеристика дислексии у детей школьного возраста	481
<i>Мустафаева Т.Т.</i> Психологические особенности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	485
<i>Салимова С.Ф.</i> Причины возникновения и симптомы дискалькулии у детей	489
<i>Шахвеледи–Гадимова Т.А.</i> Диагностическое оценивание заикания	494

СЕКЦИЯ 10. СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ КАК НОСИТЕЛЬ И ПРОВОДНИК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И СОЗИДАТЕЛЬНОГО ТРУДА

<i>Бабаева Х.А.</i> Основные требования к преподаванию английского языка в общеобразовательных школах	500
<i>Гюлев А.С.</i> Специфика «драконоборческих» сюжетов в сказочной традиции табасаранцев, в контексте формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся	504
<i>Костюков К.И., Гаджихмедова Л.М., Рабаданов Г.Г.</i> Формирование духовно –нравственных ценностей у обучающихся в условиях современной образовательной среды	514
<i>Кузьминова Н.В., Панина Л.В., Потанина Е.В.</i> Опыт работы по воспитанию гражданственности и патриотизма у младших школьников.....	523
<i>Юсифов Ф.А.</i> Вопросы обучения наследия С.А. Ширвани в средней школе	528

СЕКЦИЯ 11. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА

<i>Гаджиева С.Р.</i> Совместная работа школы, семьи и общественности в воспитании подрастающего поколения	533
<i>Гусейнова М.М., Алиева Х.А.</i> Технологии проблемного обучения в учебном процессе	539
<i>Камалова Х.А., Чернова Е.М., Газимагомедова Л.С.</i> Волонтерская деятельность как метод воспитания духовности современного подростка	546
<i>Лагоша В.А., Урусова А.М.</i> Межличностное взаимодействие подростков с родителями в современной семье.....	553

Лайпанова Ф.М., Бостанова С.Н. Формирование профессиональной рефлексии у студентов-психологов	558
Минязова Е.Р. Роль учителей в персонализированном обучении ...	562
Палангов А.Г. Пути развития качественного цифрового образования в цифровые общества.....	568
Подымова Л.С. Инновационный потенциал как ресурс развития руководителя образовательной организации	573
Эмирбекова Г.Д., Мусаева П.Г. Специфика деятельности педагога и психолога в контексте тенденций развития современного мира	578

СЕКЦИЯ 12. VARIA- РАЗНОЕ

Адилова А.Д. Вредоносное программное обеспечение, используемое при информационных атаках.....	584
Акбаева Д.Д., Хабова Р.К. Эмпирическое исследование психологических особенностей влияния самооценки на проявление агрессии в подростковом возрасте.....	589
Алиева С.Ш. Анализ стадий психосексуального развития З. Фрейда.....	596
Ахундова У.Ш. Применение моделей ароматических углеводородов в обучении.....	601
Бабошина Е.В. Принципы международно-правовой защиты прав ребенка	607
Баширова Х.К., Шилханова А.Н., Бабаджанова К.М. Концептуальный подход к обучению школьников иностранному языку	614
Вихарева А.А., Кузьмишина Т.Л. Понятие ценностных ориентаций личности	624
Джелилова С.И. Развитие коммуникативной культуры подростков средствами психологических практик и коммуникативных ресурсов профессионального развития педагога	629
Кабанина У.Ю. Родительские директивы в контексте стиля семейного воспитания.....	634
Мехтиева Н.А. Онтогенетическое развитие интонации и особенности ее диагностики	639
Мурадова Н.Л., Гасанов А.И. Роль междисциплинарной и внутридисциплинарной интеграции в формировании математических знаний учащихся.....	644
Тагиев Г.Н. Концепция корпорации и роль информации в организации корпорации	650

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 376

Агаева Расида Асиф гызы

*Магистр отдела специального образования
«Азербайджанский Государственный Педагогический
Университет», Баку*

Agayeva Rasida Asif

*Master of the Department of Special Education
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
E-mail: aqayeverasida@gmail.com*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

DIDACTIC GAMES

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об изучении дидактических игр в существующей психолого-педагогической и методической литературе, анализируется роль и значения дидактических игр в развитии речи школьников.

Ключевые слова: дидактические игры, исследование, младшие школьники, педагогика, средство.

Annotation. The article discusses the issue of studying didactic games in the existing psychological, pedagogical and methodological literature, analyzes the role and significance of didactic games in the development of schoolchildren's speech.

Keywords: didactic games, research, junior schoolchildren, pedagogy, means.

Исследование путей развития психических особенностей младших школьников является основной целью исследования. Поскольку дидактические игры здесь являются лишь средством достижения поставленной цели, то основное внимание уделяется исследованиям роли психического воспитания в этом процессе.

Таким образом, исследование существующей литературы проводилось в двух направлениях:

1) научно-исследовательские работы, книги и брошюры, научно-педагогические издания, сборники, журнальные статьи и др., посвященные применению психического воспитания как сферы воспитания.

2) имеющаяся литература по организации различных видов дидактических игр.

При рассмотрении исследований, связанных с психическим воспитанием, предпочтение отдавалось в основном двум направлениям:

- Работы, непосредственно отражающие проблемы, связанные с психическим воспитанием и нравственным воспитанием;

- Исследования по составным частям психического воспитания.

В предметных программах "Педагогика" для высших учебных заведений и в существующей литературе из этой категории особое место отводится умственному воспитанию или нравственному воспитанию. Педагоги и ученые, выражая выше свои представления о психическом или духовном воспитании, сначала уточняют сущность этого понятия, а затем определяют цель и назначение этого важного компонента воспитания, раскрывают его содержание, добиваются конкретности, анализируют пути его реализации.

Великий педагог А. С. Макаренко всегда высоко ценил роль игры в развитии подрастающего поколения. В связи с этим он писал: "как бы ни были важны в жизни пожилого человека труд, деятельность, забота, игра в какой-то мере важны и значимы в жизни ребенка" .

Гениальный советский писатель М. Горький также придавал игре большое значение и говорил: "каждая игра-средство познания мира, в котором живут и должны меняться дети".

Часть доступной литературы посвящена игровой деятельности дошкольников и младших школьников и роли здесь дидактических игр. В учебниках "Дошкольная педагогика" и некоторых учебниках "педагогика" особое место уделяется детским играм, их сущности, классификации, задачам, видам, практическому применению, в том числе дидактическим играм. Еще в 1964 году была издана книга. Там перечисляются игры для детей дошкольного возраста. В этой главе большое место отводится видам детской игры (творческие и рутинные (тематические и дидактические игры), уделяя внимание психологическим и физиологическим основам игры. Проводится систематическая воспитательная работа, направленная на создание игрового детского коллектива.

Воспитатель влияет на содержание игры, поведение детей, взаимодействие между ними. В это время необходимо с осторожностью относиться к фантазии ребенка, к создаваемому им образу. В игре дети имеют возможность проявить самостоятельность, инициативу.

Принуждение не должно быть допущено к работе руководства игры. Воспитатель воздействует на эмоции, сознание, воображение детей, создает у них новые интересы и, таким образом, дает направление игре"

Одним из важных вопросов, на которые обращено внимание в учебнике, является результат влияния воспитания на содержание детских игр. В главе достаточно места отведено регламентированным тактическим играм. В учебнике в первую очередь объясняется воспитательное и воспитательное значение дидактических игр, всесторонне изучаются задачи игр данного типа, основные вопросы руководства дидактическими играми и другие проблемы. Подчеркивая сущность дидактических игр, таким образом разъясняется их значение:

1. В дидактических играх уточняются, укрепляются и расширяются представления об окружающем мире.

2. В каждой дидактической игре развивается мышление и речь, формируется мыслительная деятельность.

3. Дидактические игры-средство нравственного воспитания".

В. И. Загинова, П. О. Самойлова, Б. С. Лейкина и Б. вторая глава учебника "Дошкольная педагогика", посвященная теме "Игра". Здесь рассматриваются сущность и особенности игры, детской деятельности, творческие сюжетно-ролевые игры как основной вид игры дошкольников. Развитие сюжетно – ролевых игр детей раннего и дошкольного возраста; руководство творческими сюжетно-ролевыми играми; игры-драматизации и строительно-конструктивные Игры; внимание к играм и игрушкам с готовым содержанием и правилами.

В ряду этих игр дидактические игры, как правило, относят к играм с готовым содержанием и правилами. В учебнике основное внимание уделяется особенностям и значимости дидактических игр, а по характеру использования материала дидактические игры условно подразделяются на предметные, настольно – печатные игры и словесные игры (136, С.133) делится на игры с.

А. М. Гасанова в своей книге "Дошкольная педагогика" пишет о дидактической игре. После выяснения роли игр жизни детей в упомянутом учебнике уточняются категории детских игр, условия творческих и регулярных игр, организация и структура игры, поведение и свобода ребенка, поведение и свобода ребенка в процессе игры, рас-

смачивается игра как средство воспитания детей, а также подробно рассказывается о каждой из них, уделяется внимание творческим сюжетно-ролевым играм, регулярным и тематическим играм, в том числе дидактическим.

Говоря о дидактических играх, он определяет их содержание, указывает их виды. А. М. Гасанов также разделяет дидактические игры на три группы:

- игры с игрушками;
- настольно-печатные игры;
- словесные игры "

Говоря о дидактических играх, он пишет: "дидактические игры приобретают высокие воспитательные и обучающие свойства. Дидактическая игра-это способ развития интеллекта. Главной особенностью дидактической игры является порядок. Реализация правил - это реализация содержания игры "

Профессор. Ф. В. Садыгов в учебном пособии "Педагогика" уделяет внимание организации музыкально – дидактических игр в детских садах, уделяет внимание музыкально – дидактическим играм с небольшими сюжетами, музыкально-подвижным играм, дидактическим играм-занятиям с предметами и игрушками. Автор исследует возможности использования этнопедагогических примеров в реализации дидактических игр.

Одним из вопросов, находящихся в центре внимания, являются настольные дидактические игры и сюжетные дидактические игры и сценарии этих игр.

Ф. В. Садыгов в учебном пособии рассказывает о проблеме организации и проведения дидактических игр с детьми дошкольного возраста, а также с младшими школьниками. В седьмой половине седьмой главы "организация эстетического воспитания через дидактические игры в начальных классах" По-видимому, дидактические игры рассматриваются и как средство эстетического воспитания.

Кандидатская диссертация Т. В. Садыговой исследует возможности и методы использования дидактических игр в процессе дошкольного образования. Автор разработал теоретические и практические основы проблемы в своем исследовании. Во II главе рассматриваются перспективы, значение, а также возможности и пути использования дидактических игр в организации и выполнении педагогического процесса в подготовительной к школе группе.

Т. В. Садыгова выдвигает в диссертации такую мысль: "Дидактическая игра носит сугубо учебный характер, а точнее, подготавливает детей к труду на уроках.

В то же время следует подчеркнуть, что автор подходит к проблеме односторонне. В результате анализа педагогической литературы можно сделать вывод, что дидактические игры носят не только "сугубо учебный характер", но и обладают воспитательными возможностями. Т. В. Садыгова постепенно приходит к выводу: "влияние дидактической игры на всестороннее воспитание детей, в том числе на формирование познавательной активности, развитие речи и мышления, делает ее важным средством подготовки к школьному обучению"

Кандидатская диссертация У. В. Самедова называется "Традиции азербайджанских народных игр в средних общеобразовательных школах, возможности и методы их использования".

В группе исследований, определяющих психопедагогические условия азербайджанских детских игр, постановка новых требований к детям в ходе дидактической игры, совершенствование их знаний и умений, эффективная организация дидактической игры трактуются следующим образом: "с целью повышения эффективности подготовки детей к школьному обучению полезно применять дидактические игры на учебных занятиях. Воспитатель должен направить дидактическую игру на цель обучения, используя интерес ребенка к игре. Дидактические игры в доступной и привлекательной для детей форме, которая становится учебной задачей и игровой задачей ребенка"

В современной педагогической литературе долгое время проводивший и обобщавший положительное влияние дидактической игры на психическое развитие младшего школьника, его манеру поведения, подчеркивал ее роль в психофизиологическом, анатомо-интеллектуальном развитии. Профессор Н.Казимов считал дидактическую игру самым образцовым способом достижения умственного развития, краеугольным камнем. Потому что в этом веселом дидактическом инструменте развились умственные и когнитивные навыки суждения ученика об открытых, свободных, независимых, законных играх. Автор, давая четко отобранное представление о оттенках игры, оказывал значительное влияние на интеллектуально-нравственное развитие детей, писал: "... правильно подобранное и правильно направленное в процессе игры суждение и умственный результат, которые выполняет ребенок, имеют для него большое воспитательное значение именно потому, что оно вытекает из его личного опыта". Школьникам вредно давать готовые суждения и умственный резуль-

тат. Потому что суждение должно строиться свободно, держаться по-дальше от механических повторений.

Разработав концепцию процесса обучения, не утратившую своей сущности и в наше время, наши классические педагоги определили линию развития в умственно-воспитательной работе, рассматривая такую игру не как занимательную, просто как игру, а как ведущую силу, имеющую дидактическое значение, воспитательную задачу, воспитательную возможность.

В педагогической литературе философия дидактической игры, научно – педагогические рассуждения, содержащие различные характерные черты о структуре, содержании и форме игры, ее назначении, задаче и цели, реализации и результатах, подчеркивают, что этот процесс отличается, сложен и многогранен. В связи с этим он требует знания не только дидактики, но и психологии.

Что касается сущности дидактической игры, то при изучении существующей литературы по вопросам ее применения в процессе обучения Мы остановились на взглядах Н. Туси на это. Он вполне справедливо считал, что и обучение, и воспитательное развитие на игровых примерах в становлении ребенка как личности приводит к разрушению нравственной чистоты, отстаивая на этом пути человеческие убеждения, духовность, возможности мыслительного мышления, идеи, предполагающие соединение познания с мировоззрением “...сначала, приступая к обучению, нужно учить предмет так, чтобы он не утомлял мозг, не портил ум, быстро пробуждал тягу к просветлению. Затем следует начать с дисциплины, где разумные законы с фантазией могут помочь друг другу, избегая так называемых столкновений и столкновений, чтобы как мозг пришел к правильному вкусу, так и осознал необходимые истины. После этого следует приступить к учению объективных сущностей, анализу их сущности и свойств. В первую очередь необходимо начать с чувственных категорий, а затем завершить этот обзор, изучив основы материальных благ. Когда вы достигнете этого пола, все три усилия будут завершены. Если ребенок хочет играть в любое время, ему должно быть позволено, но игра должна быть такой, чтобы не утомлять, не портить настроение, не перегружать ум, не усложнять обучение и воспитание. Необходимо воспитывать повиновение родителю, взрослому, учителю, всегда внимательно относиться к ним и бояться их на примере уважения. Такие традиции подходят для всех, а для молодежи они красивее. Воспитание на основе этого закона создает любовь к добродетелям, ненависть к порокам, оберегает душу от похоти и удовольствий, не

дает ей тратить время на размышления, приводит к достижению высшей точки прогресса и развития.

На последнем этапе обучения его нужно научить красиво жить, быть хорошим человеком, эффективно проводить время, приятно разговаривать, держаться подальше от врага, собирать вокруг себя прекрасных друзей, общаться с благородными, мудрыми людьми”

Ведущие учителя начальных классов нашей республики, не довольствуясь дидактическими материалами в учебнике, отбирают из дополнительных источников упражнения жизненного характера и используют их на отдельных уроках. Они публикуют статьи о своем опыте работы в журнале “начальная школа и дошкольное воспитание”, газете “Азербайджан Муаллими”.

Ученые-методисты, занимающиеся научно-методическими исследованиями, также проявляют достаточный интерес к этой области. Например: В учебнике S.S. Гамидова “Методика преподавания математики” (1979) высоко оценена роль занимательных упражнений, а в пособии “Методика обучения решению задач в начальных классах школы” (2003) дана система занимательных и логических упражнений, которыми успешно пользуются учителя начальных классов.

Учебник А.Алиева и Н. Аббасова “Занимательные упражнения по математике” (2004), написанный им в соавторстве, может быть использован учителями, работающими в I-IV классах.

Из наших исследований педагогической литературы, отражающих научно – педагогическую характеристику дидактических игр, видно, что необходимость обращения воспитателя и детей к этим играм, в том числе и дидактическим, в процессе дидактической игры (как на уроке, так и во внеурочном процессе), на различных ее этапах вытекает из требований, условий современного урока.

Список литературы

1. Аббасов А.Н. Педагогика.(Учебное пособие для средних специальных школ) Баку: Мутарким, 2000.
2. Агаев А.А. Педагогика.Баку: Адилоглу, 2006.
3. Бадалова А.С. Азербайджанская народная педагогика.Баку: Учитель, 2009.
4. Эминов А., Муратов П. Педагогика.Баку: Ковсар, 2011.

Асланбекова Дженнет Бадрутдиновна
кандидат филологических наук, ст. преподаватель
кафедры русской и зарубежной филологии
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Магомедова Алиса Джафаровна
учитель начальных классов, педагог-психолог
МОУ СОШ № 4, г.Боровск
студент 3 курса, направления подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Профиль: Психология и социальная педагогика
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Aslanbekova J. B.
candidate of Philological Sciences,
senior lecturer departments of Russian and Foreign Philology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent

Magomedova A. Dz.
primary school teacher, teacher-psychologist
secondary school No. 4, Borovsk
3rd year student, areas of training
44.03.02 Psychological and pedagogical education,
Profile: Psychology and Social Pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TOPICAL ISSUES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогической деятельности в современном обществе с учетом современных требо-

ваний к учителю. Выделены актуальные составляющие профессиональных способностей учителя, общие положения учителя о готовности к работе над образованием, основные направления повышения квалификации учителя и перечислены профессиональные качества современного учителя. Главной задачей образования на современном этапе развития социально-экономических систем является достижение современного качества образования, его соответствия текущим и будущим потребностям личности, общества и государства

Ключевые слова: учитель, общество, педагогическая деятельность, образование, этапы развития, качество образования, профессионализм учителя

Abstract. The article deals with the issues of pedagogical activity in modern society, taking into account modern requirements for the teacher. The actual components of the teacher's professional abilities are highlighted, the general provisions of the teacher on readiness to work on education, the main directions of teacher training and the professional qualities of a modern teacher are listed. The main task of education at the present stage of development of socio-economic systems is to achieve the modern quality of education, its compliance with the current and future needs of the individual, society and the state

Keywords: teacher, society, pedagogical activity, education, stages of development, quality of education, teacher professionalism

Образование играет огромную роль в жизни индивида и общества. Процесс передачи социального опыта и культурного наследия происходит через его механизмы. На первичной стадии образования, которая подразумевает детский сад и школу, закладываются основы мышления, создаётся необходимый базис для дальнейшего обучения. Высшее образование даёт человеку более глубокие и узкоспециальные знания, которые помогают ему стать специалистом в той или иной области. Благодаря образованию в жизни индивида происходят социализация. Именно поэтому решение проблем образования имеет столь актуальный характер.

Современная система образования нуждается в серьезной реорганизации образовательных технологий и внедрении многоуровневой системы обучения, которая включает в себя сеть многопрофильных и многоуровневых профессиональных учреждений, свободных для выбора любого типа обучения или комбинации.

В последние десятилетия развитие международного сообщества все более четко ставит человеческую личность в центр системы образования и воспитания. В этом случае педагог становится ключевой фигурой носителей общечеловеческих ценностей и созидателем творческой личности. Сложность и неоднозначность изменений в нашем обществе также ставят будущих учителей перед необходимостью ценностного самоопределения, требуя от него реализации демократических и гуманистических принципов в педагогической деятельности, что привело к серьезным изменениям в системе подготовки учителей.

Процесс модернизации системы образования выдвигает более высокие требования к современной школе, особенно к профессиональным качествам педагогов. Сегодня, более чем когда-либо, существует потребность в учителе, который может улучшить содержание своей деятельности путем критического, творческого размышления и использования передовых методов обучения и информационных технологий.

Цель образования состоит в том, чтобы развить таланты детей и взрослых для их собственной выгоды и для выгоды общества в целом. Образование в том виде, в котором оно представляется перед нами сейчас, является синтетическим по своей природе явлением, элементы которого складывались в течение нескольких тысячелетий. Сфера образования, это наиболее динамично развитая область общественных отношений. Образовательные учреждения всегда являлись тем «спусковым крючком», который подталкивал наиболее умственно развитую часть общества в ее стремление к прогрессу.

Функции образования следующие:

- воспитание;
- социализация;
- подготовка квалифицированных специалистов;
- приобщение к современным технологиям и другим продуктам культуры.

Согласно мировым стандартам, современный учитель – это творческая личность с оригинальной проблемной педагогикой и критическим мышлением, исследователь и создатель многовариативных программ, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

Учитель нового времени – это духовно продвинутая и творческая личность, обладающая рефлексивными способностями, профессиональными навыками, педагогическими талантами и стремлением к новому, личность, представленная не как простая сумма свойств и ха-

рактических, а целостное динамическое образование, логическим центром и основанием которого является потребностно-мотивационная сфера, составляющее ее социальную и профессиональную позицию статус [3].

В совершенстве учитель должен четко понимать внутреннюю ценность образования, быть «человеком в культуре», знать свой предмет, методы преподавания предмета, педагогику и психологию, использовать индивидуальные методы обучения для дальнейшего роста и развития своей личности.

Будущий профессионал должен не только в совершенстве владеть предметами, но и видеть позицию каждого участника в педагогическом процессе, уметь организовать деятельность учащихся, спрогнозировать результаты, исправить возможные отклонения. Для достижения такого результата необходимо поэтапно выстраивать подготовку будущего преподавателя вуза и создавать следующие условия для его постепенного становления как личности.

К основным составляющим профессиональных способностей педагога относят: Прежде всего следует отметить гуманистическую направленность личности учителя, позволяющую легко наладить учебный процесс. Для развития ребенка организация процесса раскрывает для него личностный смысл знаний [3].

Сам педагог должен быть человеком высоких нравов, чтобы преуспевать в воспитании детей. Сухомлинский считает, что образование – это единство духовной жизни педагогов и учащихся.

Наивысший результат педагогической деятельности поэтому связан со способностью преодолевать профессиональные трудности.

Вторая составляющая профессионализма учителя – это его профессиональные знания. Это основная основа совершенства преподавания, придающая ему глубину, прочность и смысл. Содержание профессиональных знаний составляет: знание содержания преподаваемого предмета; овладение общей педагогикой и методикой обучения студентов; обязательные знания по педагогике и психологии, которые помогают сделать правильный выбор в соответствии с точным психологическим анализом поведения, фактов или явлений. Важным показателем профессиональных знаний является их сложность, научность, основательность и индивидуальность.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управленческой. Для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно обладать способностями. Понятие профессиональной компетентности учителя выражает единство его теоретиче-

ской и практической подготовки в общей структуре его личности, а также представляет его профессиональный дух.

Содержание профессиональной компетентности конкретного профессионального учителя определяется его квалификационными характеристиками. Это нормативная модель способностей учителя, отражающая научный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Таким образом, содержание обучения и воспитания в целом можно рассматривать как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоциональной ценности преподавания реальности. Взаимосвязь этих компонентов не противоречит их линейности: когда передний элемент может быть отделен от последнего до определенного предела, но без первого элемента, второй элемент невозможен [4].

Третий компонент профессионализма - хорошая педагогическая способность, которая может обеспечить скорость повышения педагогических навыков [2]. Академик В.А. Сластенин в своем исследовании подчеркивал, что современные учителя сталкиваются с необходимостью решения, помимо традиционных, неотложных и сложных психолого-логико-педагогических задач, таких как аналитическое размышление, конструктивное прогнозирование, организация деятельности, оценка информации и корректировка. Их основная суть - анализировать и размышлять над общим учебным процессом, причинами трудностей и их преодолением, прогнозировать результаты и последствия принятия решений, корректировать учебный процесс, устанавливать необходимые коммуникационные связи, а также контролировать и поддерживать их.

Наконец, четвертый элемент педагогических навыков следует назвать педагогическими навыками. Педагогическое мастерство, основанное на навыках и квалификации, – это способность понимать процесс обучения, строить его и инициировать его. Обычно обучение мастерству сводится к навыкам и умениям технологии обучения, и это лишь одна из составляющих внешнего проявления мастерства.

Мастерство формируется на основе практического опыта. Но не каждый опыт может быть источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, имеющий смысл по своей природе, да и технология деятельности также целенаправленна. Педагогическое мастерство – это сочетание личных и корпоративных качеств и профессиональных способностей преподавателей.

Однако профессионализм учителя и его педагогическая культура все же не могут гарантировать успешное выполнение педагогической деятельности. В его «живом» реальном процессе объединяются профессия и общие культурные и социальные нравственные характеристики личности учителя. Это единство является проявлением гуманитарной культуры учителя, воплощающей целостность его образа. Личность педагога остается ключевой, но не доминирующей фигурой. Его роль терпеливого наставника, друга и организатора учебного процесса не только помогла ему стать носителем предметных знаний, но, что более важно, он стал активным участником процесса формирования личности и творческого развития студентов.

Процесс усвоения знаний больше не имеет характеристик обычной памяти и копирования и трансформируется в «различные формы конструктивной поисковой умственной деятельности».

Социальная природа обучения и развития личности была подчеркнута и перенесена в групповые курсы, дополненные автономной работой студентов и четко организованные учителями.

Различные формы взаимодействия и общения совершенствуются с целью способствовать творческому развитию личности каждого ученика, особенно личности каждого учителя.

Творческое сотрудничество, диалог и взаимодействие, несомненно, не только приведут к формированию личности учащихся, но и внесут положительный вклад в личное и профессиональное развитие педагога.

Особое место в обогащении интеллектуального потенциала страны принадлежит высшей школе. Однако изменения и в содержании, и в направлениях, и в структуре ее деятельности происходят очень медленно. Данные социологических исследований свидетельствуют, что студенты и педагоги высоко оценивают возможность творчества, ратуют за увеличение доли самостоятельной работы, совершенствование форм экзаменов, расширение их участия в управлении вузом, поддерживают развитие конкурсной системы аттестации всех кадров. Вместе с тем к середине 90-х годов высшая школа вошла в жесточайший кризис, из которого далеко не все вузы имеют возможность с достоинством выбраться.

На сознание и поведение молодых людей большое влияние оказывает механизм управления учебным заведением. Строгое соблюдение норм и принципов законности и справедливости, еще в годы учения становится для них своеобразным эталоном, с которым они в дальнейшем сверяют свой жизненный путь.

Рост национального самосознания с большой остротой ставит вопрос формирования у молодежи правильных ориентиров в такой важной сфере, как межэтническое общение. Отсутствие активного противостояния любым проявлениям национализма и шовинизма, национальной ограниченности, недооценка воспитательной работы делают некоторые группы молодежи доступным объектом националистической пропаганды. Более того, национальный экстремизм в основном паразитирует на искренних заблуждениях молодых людей. Совершенствование народного образования немыслимо без измерения той ситуации, в которой находится учительство, значительная часть педагогического корпуса. Если придерживаться формальных критериев — наличия специального образования, стажа работы и т.п., то большинство педагогов отвечают своему назначению. Но если оценивать их деятельность по существу, надо признать, что многие из них отстали от требований времени.

Основная группа педагогов — женщины, хотя давно стало очевидным, что в воспитании мальчиков, юношей (да и девочек) школа испытывает острую нехватку «мужского влияния». Хотя за последнее время существенно повышена зарплата учителей, средние размеры заработка у работников народного образования все еще намного ниже, чем у рабочих и инженерно-технических работников промышленности и строительства, да и в сравнении со средней заработной платой в стране.

Формирование педагогических кадров связано со спецификой их труда. Оно органически не приемлет ущемления их прав и авторитета. Упорядочение режима труда и отдыха педагогов — тоже необходимая предпосылка их гражданского и профессионального роста. Улучшения требуют жилищно-бытовые условия преподавателей. Несмотря на предоставленные им льготы, обеспечение их жильем, медицинской помощью, новой литературой остается открытым вопросом.

В целом, образование будет более ориентировано на рынок труда и требования социально-экономического развития страны. Стартовым этапом для реализации всего, что изложено ранее, должна стать разработка механизмов модернизации образования и обновления в целом. Доступность, качество и эффективность — ключевые слова социальной политики в образовании в России. За время, прошедшее с момента принятия Федерального закона "Об утверждении Федеральной программы развития образования", в системе российского образования, ее финансовом обеспечении произошли существенные изменения. Начата реализация большого числа средне- и долгосрочных ши-

рокомасштабных экспериментов по отработке элементов модернизации российского образования по различным его уровням

Список литературы

1. Алексашина И.Ю. Тенденции гуманизации и гуманитаризации в научном и учебном познании в области естествознания // Гуманизация образования. М.: - 1998.- 130с.

2. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 4-7

3. Данильченко В.М. Развитие педагогического стиля деятельности в Глобальном образовании. Комсомольск-на-Амуре, 2001.

4. Педагогика: Педагогические теории. Системы. Технологии: Учебное пособие для студентов средних пед. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. М.: Издательский центр "Академия", 1998.

5. Пирмагомедова Э.А., Бабаева Х.С. Педагогические проблемы современного образования и возможные пути их решения// Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Дербент. 2018. С. 51-56.

6. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие для студентов университетов и пед ин-тов. - 2 изд., перераб. и доп. - М.Высш.шк. 1990 - 576 с.

7. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.-512с.

УДК 37.013.83

Бабаева Эльнара Сеидгашимовна,
доктор педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического образования
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г.Дербент

Султанова Дилара Мирзалиевна,
кандидат педагогических наук, директор
ЧПОУ «Дагестанский колледж образования»,
г.Дербент

E.S.Babaeva,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
professor of the Department of Psychological and Pedagogical
Education Derbent branch Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University»,
Derbent

D.M.Sultanova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Director of
PREI «Dagestan College of Education»,
Derbent

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК ПОДСИСТЕМА
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**ADULT EDUCATION AS A SUBSYSTEM OF CONTINUING
EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS**

Аннотация. В статье сформулированы основные определения непрерывного образования, определено актуальное положение системы непрерывного образования в Российской Федерации. Сегодня в мире, в том числе и в нашей стране, на уровень государственной политики всё больше выдвигается проблема образования на протяжении всей жизни, причем важной составной частью непрерывного образования является образование взрослых. Непрерывное образование рассматривается как гибкий процесс, удовлетворяющий и предоставляющий возможности для взрослых в получении новых профессий и в развитии их потенциальных способностей. Особое внимание уделяет-

ся выявлению проблем в образовании взрослых как подсистеме непрерывного образования, изменению подходов в содержании и организации этого процесса. Предлагаются пути и средства решения выявленных проблем непрерывного образования взрослых.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых, формальное образование, неформальное образование, проблемы образования взрослых

Abstract. The article formulates the main definitions of continuing education, defines the current situation of the system of continuing education in the Russian Federation. Today in the world, including in our country, the problem of lifelong education is increasingly being put forward at the level of state policy, and adult education is an important component of continuing education. Continuing education is considered as a flexible process that satisfies and provides opportunities for adults to acquire new professions and develop their potential abilities. Special attention is paid to identifying problems in adult education as a subsystem of continuing education, changing approaches in the content and organization of this process. The ways and means of solving the identified problems of continuous adult education are proposed.

Keywords: continuing education, adult education, formal education, non-formal education, problems of adult education.

Значимость непрерывного образования сегодня очень велика, так как его смысл заключается в том, чтобы обеспечить каждому человеку возможность постоянного совершенствования, творческого и профессионального развития, обновления знаний, умений, навыков, личностных и профессиональных качеств на протяжении всей жизни.

Общеизвестно, что образование должно быть нацелено на будущее состояние общества. Провозглашается, таким образом, важный принцип опережающей подготовки человека к неопределенным условиям будущего, что согласуется с представлениями о непрерывном образовании, позволяющем человеку многократно возвращаться в образовательную систему по мере возникновения новых проблем или необходимости смены деятельности.

Достаточно сказать, что только за последнюю четверть ушедшего столетия ЮНЕСКО опубликовало свыше 20 аналитических докладов, посвященных оценке состояния образования в мире и в отдельных регионах. Содержание докладов дало мощный толчок проведению научных исследований проблемы непрерывного образования взрослых.

Считается, что термин «непрерывное образование» был впервые употреблен в 1968 г. в докладе комиссии под руководством Э. Фора на генеральной конференции ЮНЕСКО. Помимо этого, доклад, подготовленный экспертами под руководством Э. Фора, активизировал транснациональные исследования систем образования, результаты которых вошли в такой стратегический документ, как доклад Римского клуба – «Нет пределов обучению». Авторы доклада - Д. Боткин, М. Эльмандирова, М. Малитц попытались через его содержание «определить место и роль образования в решении глобальных проблем современности, преодоления пропасти, возникшей между человеком и цивилизацией, им созданной. Важный элемент доклада состоит в том, что, по мнению исследователей, образование и образовательная деятельность должны быть тесно связаны с жизнью» [13].

Непрерывное образование было признано основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ в системе образования во многих странах [11, с.46]. С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах мира.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе, посвященной проблемам непрерывного образования, встречается несколько понятий непрерывного образования. Среди существующих определений можно выделить три основных направления: образование на протяжении всей жизни (*lifelong learning*), непрерывное профессиональное образование (*continuing vocational education and training*), образование взрослых (*adult education*).

Раскроем каждое направление и подробнее остановимся на проблемах и перспективах образования взрослых.

Обучение в течение жизни предполагает постоянное обучение посредством формальных, информальных и неформальных методов обучения. Термин «образование длиною в жизнь» выделяет временной фактор непрерывного образования. Недавно появился термин «образование шириною в жизнь» (*lifewide learning*), который акцентирует не только постоянство процесса обучения, но и разнообразие его форм - формальное, неформальное и информальное. Он указывает нам на то, что обучение может быть одновременно приятным и полезным и происходить как в образовательной организации, так и в семье, в компании друзей, на рабочем месте или в клубе по интересам.

Непрерывное профессиональное образование подчеркивает функциональную специфику получаемых знаний. Это образование, которое должно обеспечить непрерывное обновление профессиональ-

ных знаний и навыков. Во многом такое понимание непрерывного образования совпадает с определением дополнительного профессионального образования (ДПО), поскольку также включает в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

И, наконец, третье направление - понимание непрерывного образования как образования взрослых делает акцент на специфике контингента обучающихся, особенностях запросов и технологий обучения, отличающихся от потребностей молодого поколения.

Главное отличие непрерывного образования взрослого населения связано с тем, что взрослые, как правило, имеют опыт образовательной деятельности и навыки практической работы. Их запросы более конкретны и прагматичны, когда речь идет о программах профессионального образования. Кроме того, образование взрослых имеет особые требования к организации обучения: обычно это жесткие временные рамки, если обучение проходит одновременно с трудовой деятельностью или с отрывом от производства, но в сжатые сроки. Вместе с тем образование взрослых имеет более выраженную мотивацию по сравнению с образованием молодежи.

К основным определениям «взрослого человека» можно отнести: сформированность личности, независимость экономического и социального положения, жизненный опыт, осмысленность профессионального выбора, потребность в дополнительном образовании для решения личных жизненных проблем, мотивированность на познание нового, гражданская сознательность.

Теоретический анализ исследований О.О.Варламова, С.И.Змеева, Я.Г. Подкосовой, В.В.Селиванова, Л.Н.Селивановой, Е.И.Степановой и др. [5, 10] позволил нам выявить специфику позиции взрослого человека по отношению к вопросам образования.

Понятно, что между взрослыми и детьми существуют различия, в связи с чем требуются и разные подходы к организации обучения. Так, взрослый рассматривает образование как форму самоутверждения личности, как путь расширения границ собственных возможностей, приобщения к информации, путь достижения определенного статуса в обществе, путь непрерывного поиска и смены различных видов деятельности. Взрослые имеют определенную мотивацию к обучению и хотят, чтобы оно было полезным. Им необходимо видеть немедленную пользу от новых знаний или навыков, которые они приобрели. Основная проблема обучения взрослых состоит в нехватке

времени и желании быстрого практического применения полученных знаний.

Известный теоретик и методолог образования взрослых С.И. Змеев, рассматривая особенности взрослых в России и за рубежом, выделяет основные признаки «взрослости» – психофизиологическую зрелость, социальную зрелость, гражданскую дееспособность, профессиональную самостоятельность[5]. Последний охватывает все предыдущие признаки, поэтому его правомерно рассматривать как интегральный критерий взрослости.

Таким образом, под образованием взрослых С.И. Змеевым понимается система образовательных программ и учреждений, предназначенных для лиц, как правило, совмещающих учебно-познавательную деятельность с занятостью в сфере профессионального труда. Разумеется, данное правило не без исключений (безработные, инвалиды и т. д.).

Сегодня исследователи различают три категории взрослых с точки зрения их способности к обучению: лица от 18 до 30 лет (выбор вида профессиональной деятельности, определение пути достижения карьерного роста, получение базового профессионального образования, планирование семьи, осознание своего места в обществе, раскрытие способностей, приучение себя к самостоятельности, приобретение друзей и т. д.); от 30 до 65 лет (дополнение знаний к основной профессии, получение более современных и сложных профессий, возможная смена профессии, развитие карьеры, возможная потеря должности, безработица, приобретения навыков выхода из кризисных ситуаций, смена мест работы, воспитание детей, планирование выхода на пенсию, новые интересы, физические и физиологические изменения, перестройка организма на старость); от 65 лет и старше (адаптация к жизни на пенсии, определение себя в общественно-полезной деятельности, приспособление к жизни на пенсионное пособие, организация нового образа жизни; осознание своих возрастных особенностей, поиск новых занятий; приобретение новых навыков отдыха; адаптация к физическому состоянию соответственно возрасту; поддержание жизненных ресурсов и т. п.).

Образование взрослых как подсистема непрерывного образования предполагает постоянное обогащение содержания знаний, углубление в сущность изучаемых явлений на уровне последних достижений науки. При подобном подходе необходим не только особый склад ума (критичность мышления, умение соотносить получаемые знания с целью их приложения к практике и т.д.), но и умение сотрудничать с людьми в процессе познавательной деятельности.

В непрерывное образование необходимо включать не только институционные, но и неинституционные формы получения знаний, не только образование, но и самообразование.

Существующая политика в области образования такова, что у нас в стране учитываются только результаты формального образования, результаты же неформального образования необходимо доказывать через систему опять же формального образования, где препятствием становится, например, нормативный срок обучения. Парадигма «образование через всю жизнь» как основа непрерывного образования взрослых напрямую указывает на то, что неформальное и информальное виды образования должны быть равноценными с формальным образованием участниками процесса обучения.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможности реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни. Поскольку базовая система обучения, с одной стороны, неспособна научить человека всему, что ему придется делать в течение трудовой жизни. С другой стороны, экономический подход к проблеме заключается в том, что усложнение техники, вызванное НТП, усложняет труд и порождает потребность в повышении квалификации. Этим и обусловлена необходимость непрерывного образования, одна из основных форм которого – расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих вузовское обучение.

Известно, что, благодаря гибкости, оперативности и сравнительно небольшим издержкам, образование взрослых всегда было и остается именно той сферой образовательной практики, которая способна эффективно содействовать успешному разрешению политических, социально-экономических, технологических и культурных проблем в условиях дефицита времени и кадровых ресурсов. Выявлена объективная закономерность – зависимость темпов развития общества от положения дел в образовании взрослых.

К числу проблем в области отечественного образования взрослых в контексте непрерывного профессионального образования как в прошлом, так и в настоящее время, можно отнести:

- 1) отсутствие преемственности всех видов и уровней этого образования, позволяющей выстроить эффективную индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося в соответствии с личностными особенностями и потребностями инновационной России;

2) резкие деформации структуры и объема подготовки кадров, явно не соответствующих реальным потребностям рынка труда;

3) неотработанность нормативно-правовой базы и материально-технического обеспечения;

4) несоответствие учебных программ динамично меняющемуся рынку образовательных услуг, недостаточная информированность потенциальных слушателей об образовательных услугах в СМИ и интернете, несовершенство дистанционных способов обучения, существующих информационных сетей;

5) неразвитость системы профконсультирования и профориентации среди взрослого населения[2,3,9].

До недавнего времени к этим проблемам можно было отнести и отсутствие мотивации к повышению квалификации, как у специалистов, так и у руководителей предприятий и организаций, но в настоящее время эта проблема активно решается. При приеме на работу или при прохождении специалистом конкурса на руководящую должность обязательным условием становится прохождение обучения в системе повышения квалификации.

Очевидно и то, что до сих пор в стране, и это показал анализ отечественной психолого-педагогической литературы, отсутствуют какие-либо критерии или индикаторы, на основе которых можно было бы оценивать эффекты и результативность непрерывного обучения человека, значимость образования в карьерном продвижении специалистов и их социальной активности и мобильности, создавать предпосылки для социально активной старости, управления собственным здоровьем, оптимизации взаимоотношений в семье.

Исследование показывает, что требуются срочные изменения в государственной политике, в институциональных отношениях формального и неформального образования, в финансировании данных изменений, расширение автономии образовательных учреждений, демократизация образования в целом, и наиболее перспективные изменения (часть из которых изучалась в рамках проводимого исследования) – это:

- создание системы образовательных услуг, обеспечивающих поддержку семейного воспитания, в первую очередь, для семей с детьми до 3 лет (поддержка создания на базе детских садов и других организаций центров поддержки семейного воспитания);

- создание условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях;

- внедрение системы организации научно-исследовательской работы одаренных детей и талантливой молодежи во внеучебное время (в том числе. региональных и межрегиональных научных, творческих лагерей и школ в каникулярное время);

- обучение в вузах лиц, прошедших (добавим, и проходящих) военную службу по контракту;

- внедрение системы дистанционного, очно-заочного обучения и консультирования одаренных детей и талантливой молодежи с использованием возможностей ведущих учебных и научных организаций;

- внедрение системы объективного учета внеучебных достижений обучающихся;

- разработка и внедрение образовательных программ подготовки и повышения квалификации педагогического и административно-управленческого персонала образовательных организаций, отвечающего современным квалификационным требованиям;

- поддержка программ развития образовательных организаций и интегрированных сетевых образовательных программ, решающих кадровые и исследовательские задачи развития инновационной экономики на основе интеграции образовательной, научной и производственной деятельности;

- внедрение новых организационно-правовых форм организаций образования, обеспечивающих сочетание академической автономии и государственно-общественного контроля за их деятельностью;

- создание открытого национального депозитария образовательных модулей и электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для системы непрерывного профессионального образования на базе современных сетевых технологий;

- конкурсная поддержка развития системы консультирования граждан в сфере непрерывного образования и др. [2,с.78].

Очевидно, что процесс становления информационного общества предстает как совокупность, порой, рассогласованных технических, экономических, социальных, политических и духовно-культурных аспектов, а информатизация представляет собой глобальный процесс овладения человечеством информацией как ресурсом управления и развития интеллектуального потенциала общества, его членов, обеспечивающего дальнейший прогресс цивилизации. Это привело к тому, что информация, в конце концов, становится главнейшим элементом общественной жизни. Роль информации как социального феномена явно недооценивается и, в конечном счете, ее предстоит еще изучить.

Например, К.К. Колин писал, что «нам еще предстоит осознать, что именно информационные процессы лежат в основе всех эволюционных изменений окружающего нас мира, что информация является таким же фундаментальным и всеобщим свойством мироздания, как вещество и энергия» [6, с. 14].

В таком аспекте информация и информатизация общества могут рассматриваться не только (и не столько) как технико-технологические явления, но и как феномены современной культуры, гиперболически проникающие в отечественную систему образования.

По мнению многих философов и социологов существующее информационное общество переживает кризис, в основе которого лежит, прежде всего, кризис культуры.

«Осовременивание» общества под влиянием процесса информатизации вызывает диссонанс в самой культуре, в самой цивилизации, духовная и материальная части культуры противоречат друг другу, теряется естественная взаимосвязь между культурой и экономикой, между культуросообразной и природосообразной парадигмами образования.

Причины кризиса современной культуры, вызванные бурным научно-техническим прогрессом, не могут быть рассмотрены без учета противоречий связи человека и машины. По образному выражению О. Шпенглера, «сама цивилизация стала машиной, которая все делает или желает делать по образу машины» [12, с.86]. Ученый утверждает, что «материально-техническая составляющая человеческого бытия развивается неизмеримо быстрее его духовной составляющей, нравственно-интеллектуальных качеств личности» [12, с.87].

Научно-технический прогресс вносит диссонанс во взаимоотношения между экономикой и культурой. Быстро развивающаяся наука как специфическая часть культуры все больше попадает в экономическую зависимость от развивающихся отраслей производства и бизнеса. Экономические отношения и консьюмеристские подходы довлеют над наукой, образованием, культурой в целом. Ценность и стоимость, творчество и производство все больше разъединяются и входят в противоречие. Общечеловеческие ценностные отношения теряют свое предназначение и межличностную основу.

Как следствие таких противоречий в развитии цивилизации происходит рассогласование, прежде всего, содержательно-информационное, между культурой и образованием. Увеличивающийся разрыв между культурой и образованием связан с тем, что образование, выступавшее первоначально как процесс и результат целе-

направленного освоения культуры, все более совершенствуясь, постепенно приобрело черты изолированной самодостаточности.

Те знания и навыки, которые мы получаем в детстве и юности, вовсе не гарантируют нам успешность всей последующей жизни. Регулярное повышение квалификации также не решает проблему. Дефицит знаний или умений у человека могут возникнуть в любой момент времени, поэтому непрерывное образование понимается как процесс обучения «от колыбели до смерти». И нужно отметить, что непрерывное образование основывается на базовых навыках (сейчас их называют универсальные учебные действия), которые человек получил, обучаясь в школе, колледже или вузе. Умение учиться и желание обучаться самостоятельно – самые важные из них.

Таким образом, наличие различных образовательных ресурсов и применяемых образовательных технологий - ключевых условий непрерывного образования, еще не решают проблему, так как личная мотивация к учению является определяющим фактором успешного обучения. Необходимо развивать не только предложение, но и спрос на образовательные услуги, особенно среди тех, кто до сих пор был неактивно вовлечен в процесс обучения.

Тенденции развития современной цивилизации предъявляют к образованию требования, связанные с преодолением противоречий между ценностями общества и сложившимся содержанием образования. И на наш взгляд, непрерывное образование в любом возрасте должно выполнять функцию нивелирования противоречия между государством, обществом и личностью, так как именно образованность является неотъемлемой частью общей культуры современного человека, жизнь которого – сплошное информационное давление, ориентация в котором зависит от уровня и качества образования, в том числе из неформальных источников.

Список литературы

1. Аменд А.Ф. Образование в 21 в. // Стандарты и мониторинг в образовании-2003.- №6. С.10-15
2. Бабаева Э.С. Концепция проектирования программ обучения на основе интеграции формального и неформального образования: монография. – Ставрополь: Идея, 2017. – 146 с.
3. Белова Е.Н. Непрерывное профессиональное образование для инновационной России: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] // URL: <http://topreferat.znate.ru/docs/index-2549.html?page=9>

4. Вершловский С.Г. Непрерывное образование как фактор социализации [Электронный ресурс]// Общество «Знание» России: [сайт]. URL: http://www.znanie.org/journal/n1_01/neveriv_obraz.html
5. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. –М.: ПЕР СЭ, 2007. -280с.
6. Колин К.К. Фундаментальные проблемы информатики // Системы и средства информатики. - М: Наука. – 1995. - Вып 7. - С. 5-20.
7. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Союз ДПО: [сайт]. URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
8. Куля Е., Пенковская М. Валидация результатов неформального и неформального обучения и непрерывное образование// Вестник Донецкого педагогического института. -2017.- №1. –С.76-80
9. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. –М.: Эсвеве, 2000. - с.124
10. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Эффективность использования виртуальной реальности при обучении в юношеском и взрослом возрасте//Непрерывное образование 21 в. –2015. - Вып. 1 (9).
11. Теслинов А.Г., Безлепкин В.В. Обоснование российской концепции непрерывного образования взрослых. –М., 2014. – 128с.
12. Шпенглер О. Человек и техника // Культурология. XX век: Антология. – М., 1995. – С.454-492.
13. Botkin J., Elmandira M., Malitza M. No limits to learning. - Bridgingthehumangar, 1975. – 159p.

Гадирова Улькер Магомед кызы
преподаватель кафедры Педагогике и психологии
Азербайджанского государственного
педагогического колледжа при Азербайджанском
Государственном Педагогическом Университете

U.M. Qadirova
teacher of the pedagogy and psychology
"Azerbaijan State Pedagogical Collage" Baku
uqedirova@list.ru

ЗНАЧЕНИЕ САМОКОНТРОЛЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE IMPORTANCE OF SELF-CONTROL IN IMPROVING THE QUALITY OF DISTANCE EDUCATION

Аннотация: При осуществлении непрерывного образования могут быть использованы широкие возможности дистанционного обучения. Дистанционное обучение – это такой вид обучения, при котором субъекты учебного процесса – участники из разных мест участвуют в передаче и приеме информации в виртуальной среде – специальная организация учебного процесса требует использования специальных методик обучения и коммуникационных технологий. Делает доступными материалы лекций и видеозаписей, стимулирует самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Одним из важных компонентов развития творческой деятельности и технической культуры является самоконтроль в процессе усвоения и применения знаний.

Ключевые слова: Дистанционное обучение, виртуальная среда коммуникационные технологии, самоконтроль, стимулирует, виртуальная взаимодействия, формирование навыков самостоятельной творческой работы.

Annotation: Distance education is such a type of education, where the subjects – participants of the training process participate from different places transfer and reception of information in a virtual environment – special organization of the training process requires the use of special methods of teaching and communication technologies. This type of Education al-

lows you to satisfy the individual needs of each learning. Psychopedagogical features of distance education carried out with the application of various pedagogical technologies in the Virtual world due to the interaction of participants in the virtual world and the organization of information. Along with all this (an important condition in the control of training is the creative approach to one's own activity, which learns future specialists in practical activities. This means that students can acquire certain skills or to determine the oiar. In this regard, the main tasks of the teacher-educators are the formation of self – control in students...

Keywords; distance education, virtual interaction, communication technology, virtual interaction, self-control, special methods, teaching strategi, formation of free creative skills

Специалисты по стратегическим проблемам образования называют дистанционное обучение – системой образования XXI века. Дистанционное обучение является важным процессом и, можно сказать, что это форма обучения, используемая во всем мире. В то же время при осуществлении непрерывного образования могут быть использованы широкие возможности этого обучения.

Основное отличие и преимущество дистанционного обучения от традиционного заключается в возможности обучения в любом месте, где есть персональный компьютер и доступ в Интернет, а также равные возможности обучения, независимо от социального положения учащихся. Основной целью обучения является не только обеспечение усвоения знаний учащимися, но и побуждение учащихся к целенаправленной общественно полезной деятельности через преподаваемые знания, формирование у них умения осознанно и настойчиво преодолевать трудности и препятствия, создавать условия целостности личности учащегося. Дистанционное обучение – это такой вид обучения, при котором субъекты учебного процесса – участники из разных мест участвуют в передаче и приеме информации в виртуальной среде. Этот вид образования позволяет удовлетворить индивидуальные потребности каждого учащегося. В этом отношении дистанционное обучение позволяет привлечь больше студентов (независимо от расстояния и времени) (просмотром видеозаписей), что обеспечивает участие этих студентов с точки зрения географических условий и временных ограничений. Делает доступными материалы лекций и видеозаписей, стимулирует самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

Эффективность дистанционного обучения зависит от выявления педагогических технологий, используемых на базе данной формы обучения. Эта система образования позволяет сторонам, участвующим в этом процессе, получать новые знания, навыки, приобретать привычки посредством персонального компьютера. В этой работе важна и педагогико-психологическая подготовка учителей. Он должен уметь использовать в процессе работы коммуникативные, конструктивные, диагностические, исследовательские составляющие, иногда эксклюзивные методы, такие принципы, как современность, системность, гуманность, секуляризм. В связи с этим важна педагогико-психологическая подготовка учителей.

Реализация дистанционного обучения требует применения специальных педагогических технологий:

1) кейс-технология (основана на составлении для учащегося типового или индивидуального кейса, содержащего пакет с учебной литературой, мультимедийным видеокурсом, виртуальной лабораторией и обучающими программами, хрестоматиями, фрагментами монографий с комментариями педагога, контрольными заданиями для самопроверки, электронной рабочей тетрадью и т. д.);

2) телевизионная технология (многосторонние видеотелеконференции, односторонние видеотрансляции);

3) интернет-технология (видеоконференцсвязь, голосовая почта, чат).

При этом возможно использование одной из основных технологий и дополнение их другими технологиями и методами. В настоящее время наблюдается тенденция к конвергенции различных технологий

Одна из проблем педагогического характера связана с созданием подходящих условий для внедрения дистанционного образования в высшие и средние специальные школы. Лаборатории и кабинеты должны быть оснащены современным техническим оборудованием. Кроме того, учащиеся должны уметь воспринимать передаваемые дистанционно образовательные импульсы, информацию, использовать их локально, осознавать суть образования, владеть собой, пользоваться техническими средствами – визуальными, аудиовизуальными, компьютерными и интернет-сетями, мультимедийными технологиями интернета. История дистанционного образования начиналась с обучения, основанного на применении преимущественно печатных материалов (первая половина XX века), позже начинают внедряться в обучение мультимедийные материалы. В настоящее время дистанционное обучение связано главным образом с применением компьютерной техники и сети Интернет

Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения складываются из специфики виртуальной среды, особенностей взаимодействия в этой среде и организации информации в условиях виртуального взаимодействия. Эти особенности определяют организацию данной формы обучения, применяемые средства и методы, а также формы контроля и оценочную деятельность. В настоящее время информационные технологии и виртуальная среда еще не стали общекультурными практиками, но обладают большим потенциалом в развитии образования.

Дистанционное обучение также отличается от очного образовательного процесса методикой проведения занятий. Специальная организация учебного процесса требует использования специальных методик обучения и коммуникационных технологий. Таким образом, методы обучения имеют свои специфические особенности в дистанционном обучении. Применение этих методов, передача готовой информации требуют ответственного и дисциплинированного подхода ученика к обучению, анализа учителем деталей поставленных практических заданий, формирования такого важного волевого качества, как самоконтроль в устном опросе. При применении этих методов происходит постоянная активизация познавательной деятельности учащихся, обеспечение сплочения групп вокруг решения общей цели и их адаптации друг к другу, развитие у учащихся умения обмениваться информацией с разных точек зрения. Развивает инициативу по внедрению исследований в учебную деятельность, приобретение привычки анализировать и оценивать собственную деятельность, деятельность других. А также прививает им самостоятельность, инициативу, как творческое применение собственных знаний в различных и нестандартных условиях. С педагогической точки зрения дистанционное обучение становится более обоснованным и интерактивным, более технологичным и персонализированным. Повысить качество дистанционного обучения путем определения основных особенностей дистанционного образования, педагогических требований, предъявляемых к учителям и учащимся в данной работе, принципов, которыми следует руководствоваться в работе, используемых методов в соответствии с существующими условиями.

Основная цель состоит в том, чтобы повысить интерес к предмету, тем самым стимулируя их творческую деятельность, убеждая учащихся в важности и полезности знаний, которые они получают в дистанционном обучении. Иными словами, задача, поставленная перед учащимися, состоит в том, чтобы стимулировать

их к самостоятельной работе над информацией. В связи с этим в дистанционном обучении могут быть использованы различные методы: исследовательские методы, игровые методы.

Например, метод проектов. Этот метод с одной стороны позволяет искать пути решения проблем, собирать факты, анализировать ситуацию, выбирать пути исследования, с другой стороны представлять конечный результат через исследования и усвоенные знания. Дискуссионное изучение учебных материалов также стимулирует развитие мышления учащихся. Развивая критическое мышление у учащихся при обучении, они приобретают умственную гибкость, умственную глубину, организацию мыслительных операций, умение планировать собственную деятельность.

Именно в этом отношении дистанционное обучение создает условия для продолжения обучения каждого учащегося в любое время и в любых условиях.

Список литературы

1. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат.-М.2006
2. Хуторской А.В. Возможно ли сегодня качественное дистанционное образование. Интервью Экспертному сообществу "Один Ответ" <http://khutorskoy.ru/be/2012/0524/index.htm>
3. Лаборатория дистанционного обучения, <http://distant.ioso.ru/>
4. Бухаркина М. Ю. Теория и практика дистанционного обучения / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Е. С. Полат. М.: Академия, 2004.

УДК 159.9

Гулиев Парвиз Назир оглу

*доцент, старший преподаватель кафедры «Спортивные игры»
Азербайджанской Государственной
Академии Физической культуры и Спорта. г.Баку
pervizquliyev82@mail.ru*

P.Guliyev

*Senior Lecturer of the Department of Sports Games
Azerbaijan State
Academy of Physical Culture and Sports, Baku city*

ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ КОМАНДЫ КАК ОБЪЕКТА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

FEATURES OF A SPORTS TEAM AS AN OBJECT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Аннотация: В статье повествуется о том, что спортивную группу следует рассматривать как группу от двух до 25 человек, объединенных общими целями спортивной деятельности, проводимой под руководством тренера, инструктора, судьи. Эта деятельность характеризуется индивидуальными и совместными физическими усилиями для достижения высоких индивидуальных и командных результатов, регулируемых временем, полом, возрастом, правилами и нормами.

Ключевые слова: тренер, спортсмен, команда, психология, спортивная группа

Annotation: The article tells that a sports group should be considered as a group of two to 25 people, united by the common goals of sports activities conducted under the guidance of a coach, instructor, judge. This activity is characterized by individual and joint physical efforts to achieve high individual and team results, regulated by time, gender, age, rules and norms.

Keywords: *coach, athlete, team, psychology, sports group*

Создание хорошего социально-психологического климата в спортивном коллективе, важно не только для достижения успеха на спортивном поприще, но и для создания команды из членов, гармонирующих друг с другом как личностей. Построения правильных отноше-

ний в коллективе требует большого мастерства и педагогической деятельности.

Знание социально-психологических основ формирования отношений, возникновения и нормализации конфликтных ситуаций, управления спортивным коллективом помогает тренеру сделать работу всей команды более эффективной.

Следует отметить мало фактического материала, рассматривающего взаимоотношения с точки зрения обуславливающих их факторов. Но не мешая подробному обсуждению этой проблемы, поощряются более интенсивное и всестороннее ее исследование. Следует признать, что психологи, особенно работающие в области социальной педагогики спорта, в долгу перед тренерами. В настоящее время повышение результатов на спортивных соревнованиях достигается с большим азартом и энергией. Это касается не только спортсмена, но и тренера, и товарищей по команде. Когда отношения в команде становятся напряженными, социально-психологический климат чреват конфликтами, взаимными претензиями и так далее. Цель социальной психологии спорта как прикладной науки - найти свое место и задачу в решении этой проблемы.

Чем раньше будут усвоены определенные социальные психологические закономерности уровня тренеров, чем раньше они будут приняты на работу, тем быстрее будет реализована полученная информация на практике.

Понятие спортивной группы в социальной психологии спорта.

По мнению зарубежных психологов и социологов, интерес к изучению малых групп объяснялся, с одной стороны, их потенциальной способностью воплощать демократическое поведение и различные этические цели, с другой стороны, появлением социометрических методик и применением математических концепций к социальным событиям.

Эти и другие причины привели к такому расширению работ в этом направлении, что оно стало теперь одним из основных направлений в психологии ряда развитых стран. Достаточно сказать, что зарубежная социальная психология в настоящее время рассматривает более двухсот определенных подгрупп, суть которых состоит в том, что группа состоит из двух или более индивидов, взаимодействующих друг с другом (независимо от вида и продолжительности этого взаимодействия).

При описании малых групп психологи занимают разные методологические позиции. Не отрицая фактора взаимодействия как одного

из ведущих факторов существования малых групп, они учитывают цели, нормы и ценности при определении этого феномена. Примером сказанного является материал, представленный в учебнике «Социальная психология», где группа описывается как «союз людей, которые отвечают взаимностью для достижения предполагаемой цели». Аналогичный подход к группе применяют немецкие социологи. Они описывают группу как «сообщество людей, которые руководствуются важными нормами в плане деятельности группы».

Спортивная группа является одним из видов малых групп. Их родство подчеркивают многие особенности (размер групп, наличие формальных и неформальных структур, признаки малых групп и др.).

Однако вопрос «что такое спортивная группа» не совсем ясен. Помимо этого, не существует определения этого явления, хотя справедливости ради, одно исследование предполагает, что спортивной командой следует считать объединенную группу не менее 2 человек для совместных занятий спортом или проведения досуга. По мнению автора, это определение охватывает самые разные группы, и среди них есть группы, целью которых является организация активного отдыха групп (туристов, шахматистов-любителей и др.), проводимого в регулярном порядке и требующего физических нагрузок. Отмечено, что человеческие содружества, направленные на обеспечение физической инвалидности, устранение явлений гиподинамики, улучшение здоровья, не отвечают основным требованиям спортивных групп, стремящихся к достижению высоких результатов, и поэтому не могут считаться спортивной группой.

Как видно, спортивной группой следует считать группу в составе не менее двух и не более 25 человек, объединенных общими целями спортивной деятельности, осуществляемой под руководством тренера, инструктора или судьи. Эта деятельность характеризуется индивидуальными и совместными физическими усилиями для достижения высоких индивидуальных и командных результатов, регламентированных временем, полом, возрастом, правилами и нормами. Кроме того, цель деятельности - достижение высоких индивидуальных и командных результатов не должна противоречить общей цели спортивной организации или общества.

В связи с этим необходимо различать спортивные секции и занятия физической культурой. Несмотря на обучение, правила, нормы, физические усилия, деятельность последних не так ориентирована на достижение высоких личных или командных результатов, как в крупных видах спорта. Группы физкультуры направлены на укрепление

здоровья, снятие умственной и физической усталости, восстановление душевного равновесия и хорошего настроения.

Структура спортивных секций.

Спортивная группа чрезвычайно сложна по структуре в социальной формации и состоит из ряда инфраструктур: степень или иерархия, роль, общение, взаимодействия, субординация, вертикальные межличностные отношения («тренер-спортсмен»), горизонтальные межличностные отношения («спортсмен-спортсмен»), соединения и соответствия и т.д. При изучении структуры спортивных групп необходимо учитывать взаимодействие этих подструктур.

В целом под социальной структурой, к которой могут относиться и спортивные секции, понимается «сеть устойчивых и непротиворечивых связей между элементами социальной системы». Следуя этой логике, структуру спортивной группы можно определить, как относительно хорошо регламентированную и оптимально взаимосвязанную инфраструктурную сеть (ранговую, ролевую, межличностную и т.д.). Каждая из этих инфраструктур и структура спортивной группы в целом подразделяются на формальные и неформальные, так как эти структуры составляют основу формальных и неформальных групп.

Формальная структура взаимоотношений в команде создается в процессе тренировочно-соревновательной деятельности за счет указаний и тренерских требований вышестоящих организаций, регламентирующих процесс взаимодействия членов коллектива в этой деятельности. Считается, что строгое соблюдение правил и указаний членами команды гарантирует обеспечение их личных потребностей и потребностей тренера, вышестоящих организаций. Однако для того, чтобы успешно сформировать формальную организацию как команду, ее структура должна включать в себя определенную степень «терпимости», искренности, взаимного уважения и «степень свободы» для развития отношений, основанных на общих интересах и потребностях. Эти нерегулируемые, внезапные, нормативные поведения и действия в психологии называются неформальными отношениями или неформальными структурами отношений.

Одной из основных особенностей формальной организации (особенно неформальной) является то, что она позволяет индивидуумам объединяться в группу, создавая основу для личного общения. В то же время она регулирует частоту, интенсивность и качество существования этих отношений. Здесь лимитирующая функция формальной организации проявляется в развитии неформальной организации. Такие «карантинные» меры не всегда успешны, поскольку иногда не-

формальная структура отношений практически полностью совпадает с формальной, а то и перекрывается ведущей. В таких случаях наблюдается нарушение субординации в отношениях «тренер-спортсмен», дисциплины, снижение критической оценки поведения, «разрушение» формальной структуры, для которой характерна личная ответственность за свои действия. Группа перестает отвечать на вопросы, для решения которых она создана, и становится средством достижения целей ограниченного круга, корпорации.

Если все свои контакты и отношения члены группы строят только на основе инструкций и правил, с учетом своих ролей и служебного положения, то отношения вскоре станут натянутыми. Отсутствие эмоциональных состояний приводит к непризнанию многих личных и профессиональных качеств друг друга, ухудшению отношений и, в конечном счете, конфликтности. Два типа - формальный и неформальный - всегда объединяются, создавая между собой сложные отношения. В связи с этим правомерен вопрос об оптимальности этого соотношения, поскольку «различные соотношения структур оказывают особое влияние на отношение к труду и его продуктивность».

К сожалению, авторы не уточняют, какую инфраструктуру они имеют в виду: цифровую, коммуникационную, интерактивную или ролевую, коммуникативную, субординационную и так далее. Но о какой бы инфраструктуре мы ни говорили, надо сказать, что их полное совпадение или совпадение - редкое жизненное событие.

Формирование и существование формальной структуры зависит от:

- a) инструкции, средства и программы деятельности, разработанные тренером, руководством команды, вышестоящими организациями;
- b) нормы и правила, отраженные в спортивной группе во время основной деятельности;
- c) потребности и причины членов группы;
- d) потребности и причины тренера;
- e) требования текущей ситуации;
- f) долгосрочные цели и задачи основной деятельности.

Все перечисленные факторы постоянно в деятельности, а роли, статусы, отношения влияют на инфраструктуру.

Разница во времени формирования структуры объясняется также тем, что смена разных инфраструктур в формальной сфере часто является процессом, планируемым и контролируемым тренером, а потому более активным с учетом индивидуальных и социально-психологических особенностей спорта. В качестве примера можно показать деятельность тренера по изменению ролевой структуры и

игровых взаимоотношений команды с целью повышения результативности отдельных игроков и всей команды. Хотя изменения формальной структуры позволяют добиться положительных изменений в деятельности команды, некоторые его члены (иногда вся команда) могут пытаться сохранить прежние неформальные межличностные отношения, сложившуюся иерархическую неформальную структуру. Это, естественно, приведет к несоответствию между двумя типами структур.

Полная совместимость структур не только необычна, но и нежелательна, так как образует замкнутый круг коммуникаций и связей, приводящий к «четко определенной единой иерархии статусов» и развитию системы в целом. Закрытое общение, в свою очередь, может привести к «скуке», неудовлетворенности действиями и поведением товарищей, интенсивным конфликтам, эмоциональному напряжению и т. п., которым нередко свойственна раздражительность в межличностных отношениях. Создается впечатление, что для успешной работы коллектива «в одном благоприятны самые близкие, дружеские отношения, в другом достаточно внимания и доброты в дружбе, а в третьем нужна только общая цель». На практике третий случай можно наблюдать в коллективах, где людей объединяет общая цель и деятельность; они общаются и взаимодействуют только во время выполнения поставленных задач. Свой досуг они проводят с людьми, не принадлежащими к этой группе. Несмотря на разногласия между сторонами, выступления этих команд или ассоциаций не считаются неудачными.

Таким образом, требования соответствия формальной и неформальной структур приводят к усилению иерархии мест, удерживая всех членов группы в одном положении, и с этим никак нельзя согласиться. По-видимому, нужно попытаться поднять статус аутсайдеров не до жесткой совместимости структур, а до оптимального соотношения, которое может быть достигнуто за счет возникновения ситуаций, которые будут презентовать себя авторитарными личностями или лидерами. Этот процесс очень труден и сложен, он требует от тренера большого педагогического мастерства, однако его можно осуществить умело. Он помогает раскрыть личность спортсмена, особенности его спортивных способностей.

В заключение необходимо внимательно изучить существующие взгляды на эффективность групповой деятельности, повышение спортивных результатов, взаимосвязь между порядком и совместимостью формальных и неформальных структур. Скорее всего, речь идет об

оптимальном коэффициенте соответствия формальных и неформальных структур в каждой особой группе, на разных этапах развития.

Список литературы

1. Абасов, Т.Т. Спортивные и подвижные игры. Учебник. Баку. 1987.
2. Алекперов, Х., Намазова, А., Гулиев, Э., Салманов, Ч. Подвижные игры. Баку 2006.
3. Былеева, Л., Коротков И, Яковлев В. Подвижные игры. М. «ФиС» 1974.
4. Железняк, Ю.Д. Протопов, Ю.М. Спортивные игры. Техника, тактика, методика обучения. Москва: «АКАДЕМА», 2004,

УДК 376

Джафарова Гюнай Рауф
магистр кафедры «Специальное образование»
Азербайджанского Государственного
Педагогического университета г. Баку

G.Jafarva
master of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: jafarovagny@gmail.com

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛЕВОРУКОСТИ

CAUSES AND CHARACTERISTICS OF LEFT-LEFT

Аннотация. Леворукость (левша) являлась актуальной проблемой для каждого периода, и в соответствии с этим проводились различные исследования. В статье освещаются причины возникновения леворукости. К ним относятся генетика, развитие плода, асимметрия полушарий головного мозга, половой фактор и др. В статье повествуется о различных особенностях леворукости.

Ключевые слова: функциональная асимметрия головного мозга, профиль латеральности, леворукость, леворукие школьники.

Annotation. Leftism was considered a topical issue for each period, and various studies were conducted accordingly. The article highlights the causes of leftism. These include genetics, fetal development, asymmetry of the cerebral hemispheres, sex factor, etc. The article discusses various features of leftism.

Keywords: functional asymmetry of the brain, laterality profile, sinistrality, left-handedness, left-handed schoolchildren.

На протяжении всей истории развития человечества люди, отличающиеся от окружающих некоторыми индивидуальными особенностями, всегда вызывали и продолжают вызывать удивление и интерес. К таким людям с «отличительными» особенностями порой причисляли и левшей. Попытки объяснить леворукость имеют долгую историю. Занимателен тот факт, что долгие годы у общества сформировалось негативное отношение к левшам. Даже во многих языках: английском, латинском, китайском, немецком и французском синонимами слова «левый» являются слова: ложь, незаконный, неуклюжий, неумелый и даже плохой и бесовестный.

Археологические данные показывают, что предки человека в основном были правшами. Каменные орудия, дошедшие до нас с незапамятных времен, были приспособлены в основном для правой руки. Первые письменные свидетельства леворукости встречаются в Библии: «в войске Вениамина, было семьсот избранных из народа левшей, и они отличались убийственной точностью», то есть ловкие, целеустремленные, умелые воины, орудующие левой рукой.

Некоторые люди по сей день одни считают леворукость отклонением, а другие - проявлением гениальности. Теории и гипотезы о происхождении леворукости можно разделить на несколько групп. Они в основном включают нижеследующее:

Гены - возможно, генетические факторы выделяют преимущества правой руки ребенка. Чтобы повлиять на то, какую руку предпочтет ребенок, от родителей к детям может передаваться лишь один ген. Если определенная версия этого гена передается по наследству, то ребенок с большей вероятностью будет левшой, в зависимости от усилителя и других влияний окружающей среды. Однако новейшие исследования показывают, что множество различных генов с большей вероятностью формируют левшу [5, 42]. Если оба родителя правши, то вероятность того, что ребенок будет левшой, составляет 2%, если один родитель левша - 17%, а если оба родителя левши - 46%. В генетике уже насчитывается около 40 локусов, опосредующих развитие леворуко-

сти у человека. Например, один из локусов сдвигает ген PCSK6, усиливающий выраженность асимметрии, без определенного направления влево или вправо, а ген LRRTM1 сдвигает руку влево (Николаева 2017). При этом леворукость является не наследственной патологией, а одним из индивидуальных вариантов нормы. Генетические левши обычно не имеют явных проблем с обучением или адаптацией.

Развитие плода также может быть показана как причина возникновения леворукости. Исследователи утверждают, что факторы окружающей среды в утробе матери (включая воздействие гормонов) могут повлиять на предпочтение правой или левой руки в нашей жизни. С восьмой недели внутриутробного развития в «доминантном» полушарии уже на этом этапе выявляются моторные зоны обоих полушарий головного мозга, контролирующие соответственно левую и правую руки. На этом этапе развития плод в утробе матери начинает двигаться правой рукой, в 15 недель начинает сосать палец этой же руки, а в 38 недель начинает поворачивать голову вправо (2003; Брагина 1988; Семенович 2009).

Вторая причина заключается в том, что леворукость является результатом внутриутробного стресса или травмы головного мозга при рождении. В будущем это может увеличить риск нервно-психических расстройств. Благодаря механизмам компенсации правое полушарие берет на себя дополнительные функции левого полушария. Это приводит к патологической или компенсаторной леворукости. Исследователи отмечают, что близнецы и недоношенные дети чаще бывают левшами.

Исследования однойцевых близнецов не подтвердили предполагаемую наследственность [5,48]. Поскольку эта особая форма братьев и сестер генетически идентична, они также должны иметь одинаковые навыки рук. Тем не менее, исследование показало распространенность различных видов леворукости, таких как у близнецов, азиатских близнецов и у других братьев и сестер, родившихся в одиночку. Помимо этого, исследования часто выявляли зеркальную леворукость, а это означало, что один близнец был правой, а другой — левой. В результате можно предположить, что генетика не может быть единственной причиной леворукости.

Пол: мальчиков-левшей немного больше, чем девочек. Это показывает некоторым исследователям, что мужской гормон тестостерон влияет на леворукость. Часто спорная гипотеза - это модель, разработанная Ге Шнелл-Бехан-Галлур в 1980-х годах. В соответствии с этим, половые гормоны, особенно тестостерон, изменяют созревание

мозга. Модель поясняет, почему среди мальчиков чаще встречается леворукость, особенно из-за того, что они подвергаются воздействию этого гормона. Если бы эмбрион подвергался воздействию более высоких уровней тестостерона во время беременности, рост левого полушария был бы подавлен. При этом, в отличие от туловища, правая половина не стала бы развиваться. Это способствует леворукости у плода, делая правое полушарие доминирующим полушарием.

Асимметрия полушарий головного мозга. Асимметрия полушарий головного мозга показана как одна из основных причин использования правой или левой руки. В правой руке левое полушарие контролирует доминирующую правую руку, в то время как в левой все наоборот. Левое полушарие также преобладает у большинства людей, но это больше характерно для левшей. При исследовании головного мозга было установлено, что каждое из полушарий специализируется на определенных функциях, связь между этими областями позволяет нам понять окружающую среду и управлять ею.

Исследования Роджера У.Сперри и его коллег выявили следующее относительно функциональной специализации полушарий головного мозга: У правшей изучается левое полушарие, специализирующееся на последовательных, аналитических движениях. В то же время развиваются концептуальные навыки (язык, чтение, манипулирование, выполнение изученных задач и т. д.) [61,69]. У людей с доминированием правого полушария левое полушарие специализируется на понятийной, образной, синхронной, синтетической, когнитивной (распознавание человеческих лиц, музыкальных аккордов, пения птиц и т. д.) [5,21]. Чтобы обучение левшей было эффективным, необходимо знать механизмы и причины возникающих проблем.

Анализ научной литературы за последнее десятилетие показывает, что этот феномен активно изучается, результаты этих исследований позволяют изменить стереотипное восприятие левшей, постепенно разрабатываются современные методы их обучения. Различные причины леворукости, увеличение числа леворуких детей, массовость проблем в обучении письменной речи обусловили повышенное внимание к этому как учителей, так и ряда исследователей (Безруких 2008; Брагина, Доброхотова 1988; Николаева 2005; Семенович 2009 и др.).

Левостороннее или правостороннее мышление, основанное исключительно на асимметрии руки, является неточным признаком латерализации мозга. Также важно различать понятия «леворукость» и «левшество».

Леворукость определяется преобладанием левой руки, тогда как левшество (левша) представляет собой сложный признак, отражающий доминирование правого полушария или полное доминирование левого. Если ребенок рисует, ест и работает левой рукой и так ему легче и удобнее, то мы точно можем сказать, что он левша. В то же время является ли он абсолютно левшой, можно судить только после того, как будут идентифицированы его ведущая нога, ведущий глаз и ухо. Кроме того, существует «скрытая леворукость», когда человек почти все делает правой рукой, но, сам того не осознавая, какие-то действия делает левой или ребенок может быть левшой, однако он не полностью левша.

Другая причина развития леворукости – результат дисфункции правой руки (вынужденная или приобретенная леворукость). Выбор левой руки, например, травма правой руки, связана с переломом, но может быть и результатом подражания родственникам или друзьям (социальная леворукость). Другая причина – «переобучение» в тренировочном процессе. Движение рук — одна из наиболее важных нейробиологических особенностей; ее нельзя изменить в желаемый момент, так как любое вмешательство, особенно в раннем возрасте, приводит к непредсказуемым результатам, которые могут быть не сразу заметны, но через несколько лет все это становится очевидным.

Сегодня многими исследователями (Безруких 1995; Беридзе 2004; Николаева 2005; Чуприков 2008) убедительно доказано, что переобучение ребенка-левши травмирует его психику. Если ребенок занимается переобучением в возрасте, когда двигательные процессы имеют решающее значение в его психическом развитии, то это приводит к торможению психических функций. Все это может привести к формированию комплекса неполноценности, неспособности строить общение с людьми, к неврозам, бессоннице, тикам и заиканию у ребенка.

В современный период всем учителям известно, что не стоит заново переделывать природу, а следует применять индивидуальный подход к детям-левшам и использовать другие методы обучения, более естественные, а значит, и более эффективные для них. По некоторым данным, левши с трудом адаптируются к обучению (особенно письменному); среди детей с проблемами обучения процент левшей как минимум в 2,5 раза выше, чем правшей.

Многие педагоги-практики считают, что такие дети нуждаются в особом подходе при обучении в начальных классах. Имеются сведения о том, что у детей-левшей больше всего нарушений чтения и письма, аномалии или недостатки в развитии зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и зрительно-моторной координации.

Исследование Ю.Клейберга и А.Л.Сиротюка, изучавших качество обучения учащихся начальных классов, показало, что наиболее успешно учатся дети с равнополушарным и доминирующим левым полушарием. Успешность обучения в эквипотенциальном полушарии составила 77%, а в ведущем левом полушарии - 75%. Дети с доминантным правым полушарием оказались менее успешными - 42,9%.

Межполушарные взаимодействия формируются у левши позже, чем у правши. Возможно, поэтому левши, с одной стороны проявляют большие творческие способности (теоретически могут помочь нестандартному мышлению), а с другой отличаются медленным (по сравнению с правшой) формированием навыков.

К личностным особенностям детей-левшей можно отнести их эмоциональную, мечтательную, живую фантазию и воображение, доверие интуиции, подчинение чувствам, нежели разуму. Дети-левши более смелые, ведут себя спокойно, ждут, когда к ним обратятся, не вступают первыми в разговор. Они очень влиятельны, нетерпеливы, несдержанны, у них низкий уровень субъективного контроля. В реальной жизни так и происходит: левшей легко разозлить. Активность спонтанная, полагающаяся на счастливый случай. Им сложно работать в больших группах со строго регламентированными условиями и субординацией. Они предпочитают индивидуальную работу, где могут проявить свою инициативу и интуицию, творчество и воображение.

У детей с непроизвольной леворукостью часто можно наблюдать такие явления, как снижение адаптационных возможностей, повышенная тревожность, беспокойство, неврозоподобные расстройства. Характерным для ребенка-левши можно считать асинхронное развитие психических функций, так как развитие эмоционально-волевых функций происходит с опережением. Говоря об особенностях речи, следует отметить, что устная речь эмоциональна, выразительна, интонационно богата, сопровождается жестами, особой гармонии нет, возможны паузы, ненужные слова и звуки.

Следует напомнить, что леворукость не является фактором риска для обучения письму самостоятельно, а только вследствие определенных отклонений или нарушений развития. Левши используют особую стратегию обработки информации, аналитический стиль познания, проявляющийся в замедленном понимании отношений между частями целого (снижение дифференциации). Для них характерна подробная мудро-компонентная работа или работа с деталями.

У большинства левшей не развиты зрительно-пространственное восприятие, зрительная память и зрительно-моторная координация,

что, несомненно, вызывает трудности в школе, так как является важной частью общего функционального развития ребенка и вопрос не в том, может ли ребенок держать ручку в другой руке. Более важно, образует ли он межполушарные связи, глазодвигательные связи (рука-глаз), а также связи со слуховым анализатором (глаз-ухо).

Увеличение количества первоклассников-левшей выдвигает на первый план необходимость специальной работы по их адаптации к школе, где учебный процесс ориентирован на правостороннее письмо. Обучение левшей или учащихся, предпочитающих использование левой руки должно включать элементы адаптации и специально организованную и развивающую деятельность. В результате затруднено различение, запоминание и написание сложных конфигураций букв и цифр, рисование геометрических фигур, в том числе зеркальное письмо, выраженные нарушения почерка, вибрации и т.д.

Педагог, знающий причины и психологические особенности детей-левшей, должен выбирать методы обучения, учитывающие креативность и творческие способности учащихся с правым полушарием. Наряду с классическими методами обучения, он должен использовать, например, проблемный и эвристический методы, создавать условия для включения в работу эмоций и интуитивного мышления. Помимо классических методов обучения следует использовать проблемные и эвристические методы. Все это создаст условия для включения эмоций и интуитивного мышления в работу.

Список литературы:

1. Беглова, Л. И., Скобенко, Л. Д. (2018) Организация процесса обучения леворуких детей в начальной школе. Инновационная наука, № 9, с. 50–53.
2. Qo'ldoshev R.A. LEFT-HANDED CHILDREN AND THE LEARNING PROCESS// EPRA International Journal of Research and Development (IJRD) Volume: 5 | Issue: 10 | October 2020 277- 281
3. Qo'ldoshev R.A. Left-handedness and the reasons for its occurrence// Monografia pokonferencyjna science, research, development #32.- Berlin 30.08.2020- 31.08.2020 133-136
4. Schitz J, Güntürkün O, Ocklenburg S. (2019) – Bulding an Asymmetrical Braind: The Molecular Perspective. Front Psychol,10,982.
5. Olsson, B./Rett, A. (1989): Linkshändigkeit. Bern: Huber, 159 Seiten
6. Roger W. Sperry- Brain Circuits and Functions of the Mind,2003, 396 page.
7. <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2014.00013>

Кузьмишина Татьяна Леонидовна
*к.психол.н., доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*
Овчинникова Александра Андреевна
*Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

Kuzmishina Tatiana
*PhD, Associate Professor of the Department of
Psychology of Education,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow*
Ovchinnikova Alexandra
*Institute of Pedagogy and Psychology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ УРОВНЕМ ПРИТЯЗАНИЙ
РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ОТНОШЕНИЕМ К ДЕТЯМ
И ДЕТСКОМУ РАЗВИТИЮ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF PARENTS'
CLAIMS AND THEIR ATTITUDE TO CHILDREN AND CHILD
DEVELOPMENT**

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы взаимосвязь между уровнем притязаний родителей и их отношением к детям младшего школьного возраста и детскому развитию. Обсуждаются вопросы оценки родителями важности успеваемости и учебной мотивации ребенка в начальных классах. Сопоставляется уровень притязаний родителей их стремление к амплификации в развитии детей. Делаются выводы о специфике взаимосвязи между отношением родителей к себе и к успехам их детей.

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, детско-родительские отношения, развитие ребенка, школьная успеваемость.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of the relationship between the level of parents' claims and their attitude to children of primary school age and child development. The issues of parents' assessment of the importance of a child's academic performance and educational motivation in primary school are discussed. The level of parents' claims and their desire for amplification in the development of children is compared. Conclusions are drawn about the specifics of the relationship between the attitude of parents to themselves and to the success of their children.

Keywords: self-esteem, the level of claims, child-parent relations, child development, school performance.

На сегодняшний день развитие и формирование личности ребенка является центральной задачей семьи и системы образования. Каждый возрастной период характеризуется своими психологическими задачами, и, каждая из них является основой для развития на следующем этапе развития. В младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) основные задачи, стоящие перед ребенком, заключаются в освоении им умения учиться, формировании произвольности, готовности к усвоению знаний. Если ребенок не готов к школьному обучению, испытывает частые неудачи в учебе, это сказывается на его самооценке – она снижается. Современные родители с большим вниманием относятся к делам и успехам своих детей. Многие родители ожидают, что дети будут успешны в учебе, и школьные достижения детей становятся фактором родительской оценки ребенка и даже родительской самооценки.

С поступлением ребенка в школу, родители начинают по-новому контролировать его и выстраивать с ним взаимоотношения. Изменения в детско-родительских отношениях могут неблагоприятно сказаться на развитии личности младшего школьника, успешности его деятельности, эмоциональном благополучии. Поэтому, если в этот возрастной период упустить формирование фундамента школьной деятельности младшего школьника, в дальнейшем могут возникнуть трудности и проблемы в дальнейшем обучении. Если у родителей будет высокий уровень притязаний, то, следовательно, будет высокий запрос к детям, если низкий уровень притязаний, то запрос детям будет низкий. Уровень притязаний личности — это стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным.

Влияние родителей на детей младшего школьного возраста всё еще довольно сильно. Несмотря на то, что младший школьник зачастую основным авторитетным взрослым видит первого учителя, его отношение к учебе и к своим успехам во многом обусловлено оценками и ожиданиями родителей. Именно поэтому чрезвычайно важно, чтобы родители с пониманием относились к психологическим особенностям возраста своих детей и к тем переменам в его жизни, которые имеют первостепенно значение не только для академической успешности, но и для формирования личности младшего школьника.

На отношение родителей к успехам и школьной успеваемости детей оказывает влияние большое количество факторов. Одним из важных, на наш взгляд, является отношение родителя к самому себе – в частности, уровень притязаний родителя. Известно, что иногда родители стараются компенсировать свои недостатки в детях (например, мама, которая плохо успевала в школе, старается сделать всё, чтобы ее ребенок получал только положительные отметки, прилагает к этому массу усилий); или, папа, которого очень сильно ругали в родительской семье за любую школьную неудачу, старается показать своему ребенку, что отметки – не главное в жизни. Бывает, что родители считают школьную успеваемость детей критерием своей успешности, в том числе, родительской. Это перечисление можно продолжить, поскольку в каждом конкретном случае мы имеем дело с определенной семейной историей и совершенно уникальным отношением родителей к учёбе ребенка. Однако, можно выявить и определенные закономерности.

В рамках данной работы нас интересовал вопрос о том, как родители с разным уровнем притязаний относятся к успеваемости своих детей, к детскому развитию и существует ли взаимосвязь между самооценкой родителей и стратегией семейного воспитания.

Методологическую основу исследования составили работы в области детско-родительских отношений А.Я. Варги, Э.Г. Эйдемиллера, труды С.Я. Рубинштейн, Т.В. Дембо и А.М. Прихожан о самооценке и уровне притязаний, исследования родительского отношения к развитию детей Е.Л. Пороцкой.

Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между уровнем притязаний родителей, их отношением к успеваемости ребенка и его развитию, были применены: опросник С.С. Степанова «Стратегии семейного воспитания», Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, опросник Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова «Отношение родителей к разви-

тию детей» и авторская анкета для родителей на выявление их отношения к успеваемости младшего школьника. Опрос проводился среди родителей детей младшего школьного возраста.

Полученные нами данные показали, что большинство родителей не считают учебу самым важным в жизни ребенка, допускают, что ребенок может получать разные отметки в школе, но придают большое значение интересу ребенка к учебе. Опрошенные нами родители говорили о том, что стараются поддерживать учебную мотивацию ребенка и поощрять его успехи в учебе.

Проведенное нами исследование позволило сделать выводы, что родители с высоким уровнем притязаний предъявляют несколько более высокие ожидания относительно развития ребенка, они хотят более интенсивного и быстрого развития детей, и проявляют немного больше активности в этом направлении, чем родители с низким уровнем притязаний.

В группах родителей с разным уровнем притязаний одинаково часто встречается авторитарный стиль семейного воспитания. Это означает, что все родители в выборке строго контролируют ребенка, требовательны к нему и не допускают возражений. Это можно объяснить за счет возраста детей. Возможно, родители считают младших школьников еще недостаточно зрелыми, чтобы предоставлять детям свободу, особенно, когда речь идет об учебе.

В группе с высоким уровнем притязаний больше авторитетных и меньше либеральных родителей, чем в группе с низким уровнем притязаний. Таким образом, родители с более высоким уровнем притязаний стараются больше контактировать с ребенком, объяснять ему многие вещи, и вести себя по отношению к ребенку уважительно. Родители с низким уровнем притязаний отстранены от ребенка, уделяют ему меньше внимания и меньше контролируют его.

С помощью коэффициента корреляции Спирмена была выявлена взаимосвязь между уровнем притязаний и стремлением к амплификации в обучении ребенка, а также между самооценкой и амплификацией и активностью. Это означает, что родители с высоким уровнем притязаний по отношению к себе стремятся в обучении ребенка опираться на его возможности, индивидуальные возможности и реальный уровень развития. Высокая самооценка родителей связана с активной позицией родителя по отношению к развитию детей и желанием делать это развитие как можно более естественным. Полученные данные подтверждают результаты анкетирования родителей на предмет их отношения к детской успеваемости.

Проведя исследование, мы пришли к выводу, что существует взаимосвязь между уровнем притязаний и отношением родителей к обучению и развитию детей. Родители, у которых более высокий уровень притязаний больше заинтересованы в процесс обучения и развития детей младшего школьного возраста, они более требовательны и уделяют больше внимания общению с детьми, чем родители с низким уровнем притязаний. Это происходит так, потому что родители с высокой самооценкой и высокими ожиданиями от себя, также относятся к своим детям. Стараются, чтоб детям было интересно учиться, мотивируют их и поддерживают во время успехов и удач.

Список литературы

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. / Дис. канд. псих. наук. – М., 2000 – 194с.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. — СПб.: Питер, 2014. — 592 с.
3. Кузьмишина Т.Л. Манипулятивное общение между детьми дошкольного возраста и их родителями в современной семье // Проблемы современного образования. 2018. № 3. – С. 80-88.
4. Кузьмишина Т.Л. Особенности понимания детьми старшего дошкольного возраста родительский требований и запретов. Дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 180 с.
5. Эйдемиллер Э. Г. Детская психотерапия. – СПб.: Питер, 2005. – 1120 с.

Мурадлы Афсана Закир

*Магистр специальность социального управления
Бакинский Государственный Университет,
г. Баку*

Muradli Afsana Zakir

*Master's Degree in Social Management Baku State University, Baku
e-mail: muradliafsana@gmail.com*

TENDENCIES OF GIFTED PUPILS TOWARD SELECTED ASPECTS OF CONFORMIST BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF THEIR RELATIONSHIPS WITH CLASSMATES

Аннотация. На пути обучения талантливым учащимся обычно предоставляется дифференцированная обогащенная учебная программа за счет средств их учителей. Одним из препятствий на пути привлекательности даров за счет средств талантливых учащихся, которые мы проверяли в рамках исследования даров, может быть их конформистское поведение, инспирированное за счет средств одноклассников и желанием принадлежать к этой группе, и быть с ним конформистом. Преподаватель должен дополнить свои команды обязательствами в отношении политики инклюзивного образования, которые обеспечивают максимальное включение всех учащихся и внутри группы, после чего у учащихся появляется склонность к подчинению, что во многих случаях может привести к стагнации. в рамках улучшения одаренности, снижается.

Ключевые слова. талантливые дети, учебный процесс, конформистское поведение, студенческий состав, сверстники

Annotation. In the path of schooling, talented students are typically provided differentiated enriched curriculum via way of means of their teachers. One of the obstacles to the attractiveness of those gives via way of means of talented students, which we tested withinside the gift study, can be their conformist conduct that is inspired via way of means of classmates and the want to belong to this group, and be conformist with it. The trainer need to supply out their commands to obligations in regards to the policies of inclusive education, which give the most inclusion of all students and withinside the group, after which the tendency of students to

conform, which in lots of instances can result in stagnation withinside the improvement of giftedness, is reduced.

Keyword: the gifted children, educational process, conformist behavior, student group, peers

Adolescent breakdown may take two forms. Firstly a pervasive negative identity and secondly an inappropriate conformism. An adult patient is described whose conformism in adolescence implied good adjustment but left her unable to develop an independent sense of herself. This left her vulnerable in later life. Failure to recognise adolescent problems, especially in conforming individuals, may itself be a component of adolescent breakdown since a primary task of such adolescents is to appear capable and independent.

The purpose of the present study was to evaluate the moderating effect of Conformism values on the relations between other values and behavior. The authors expected people low, but not high, in Conformism to behave in a manner that is consistent with their personal values related to self-transcendence versus self-enhancement. Such values predicted actual altruistic behavior, as estimated by other-reports, but only if Conformism values were low. People who considered Conformism values to be relatively unimportant showed expected connections between self-transcendence values and anticipated regret in hypothetical scenarios having negative consequences. The data are interpreted as supporting the view that anticipated regret motivates value-consistent behavior, self-transcendence values in particular are connected to altruistic behavior and to anticipated regret, but conformity to social norms moderates these connections.

From the sociological point of view, a certain conformism is necessary to maintain social order. Social interactions between conforming individuals give rise to coordinated externalities that are not internalized in a noncooperative environment. Imposing behavioral conformance, by centrally executing collective action across the group, internalizes these coordinated externalities, but also has the effect of constraining the individual goals of individuals. . The imposition of behavioral conformity can be beneficial in heterogeneous social groups, where individuals who contribute the most to group happiness also exhibit the most preference for conformity [11]]. Excessive conformity hinders individuals and society, and slows progress and innovation. A classic study of conformity from the 1950s of the last century, voiced a presumption with which experts identify until today, namely that the basis of conformity is two needs, the need to be right and the need to be liked [2]. The need to be right applies to new situations

where we are not certain of our opinion or conduct, and turn to other people. We behave like others, we conform to them.

According to G. Tarde and his laws of imitation, conformism brings society together, forms a common language, goals and standards in it [3]. However, it depends on to who and what a person is adapting. If being liked is be one of the basic human needs, it is not surprising that an individual is subjected to pressures around them on their behavior and thinking. In this sense, a particularly sensitive period for conformity is adolescence, when the social group has the most significant effect on an individual in their life. The members of a group hold different levels of conformity. The highest level of conformity is internal, when they themselves identify with the demands of the group and are internally convinced about them. The next level is external or formal conformance, which involves externally simulated agreement to the group's requirements, but internally there is a so-called conflict, which is the conflict between how individuals want to behave and judge and what is required by society. Environment. The next level is what is called inappropriateness, which is a manifestation of independence of opinion and action, even assuming that the individual is part of a social group. The final, lowest level of conformity, known as non-conformity, is a level of deviation so marked that it could lead to deviant behavior relative to group standards. Appropriate aspects of behavior involve completing tasks in a lesson, where students have the opportunity to work in a different way. Relationships with classmates are viewed from three angles, which are the needs of gifted students towards their classmates, the relationship of gifted students with their classmates and the relationship of gifted students. classmates with gifted students declared by gifted students.

Semantic difference was used in our investigation to diagnose gifted students' propensity for conforming behavior in the application of a discriminant reinforcement program. This problem has been divided into 5 consecutive areas based on theory, namely content, process, environment, product and Evaluation. For each of them, a solution statement of the lesson task is created. Statement describing conformist behavior by a student who, in the course of a lesson task, knowingly attempted to behave like or similar to other classmates in order to fit in with the rest of the classroom, but in practice. leading to teachers refusing to offer a richly differentiated curriculum. The statements were intentional written in such a way as to avoid labeling students as gifted (meaning higher expectations of their approach to task solving in all the examples presented). The statements were the following [4]:

1. Content: If I get to choose a task assignment from multiple options, I choose the one that most classmates choose.

2. Process: I watch the work on tasks of other classmates and I try to do as they do.

3. Environment: When solving solution tasks, I accommodate my classmates in the selection of teaching materials.

4. Product: I accept a solution to the task that most of my classmates agree on, even if I offer a different solution.

5. Evaluation: If I receive a rating that is significantly different from most of my classmates. I externally belittle its importance.

The more positively they evaluated a certain example of conformist behavior, the greater the tendency to conform they expressed. The negative values indicate a tendency toward anticonformist behavior, because of the preponderance of low values in the evaluation factor, and conversely high levels of the energy factor. Values of around 0 are nonconformist. Both of the observed factors are about average. Values approaching plus suggest a tendency toward conformist behavior. In the evaluation factor, high values predominate and in the factor energy low ones, in contrast. The tendency toward conformist behavior decreases from content through process, environment and product, up until evaluation. That the importance of friends in a social group is an important factor which causes a higher tendency toward conformist behavior. Gifted pupils for whom it is important to have friends in class, show a higher degree of conformity than gifted pupils for whom friendship is less important. Gifted pupils for whom it is important to have friends in the class, declare a higher average rate of conformity, while the group of pupils for whom it is not essential to have in friends in class have a lower degree of conformity.

Based on the theory, we also presumed that the tendency of gifted pupils to conform depends on their relationship to classmates. Gifted pupils who declare a positive relationship with their classmates exhibit a higher degree of conformity in comparison with gifted pupils who declare a negative relationship towards classmates.

Список литературы

1. Peter Grajzl. Mandating behavioral conformity in social groups with conformist members/ Journal of Economic Behavior & Organization/ Volume 82, Issues 2–3, May 2012, Pages 479-49

2. Cialdini, R. B. & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. Annual Review of Psychology, 55, 591 – 621.

3. Scott, J. (2006). Social theory. Central issues in sociology. London: Sage.

4. Eva Machů et al. / Tendencies of gifted pupils toward selected aspects of conformist behavior in the context of their relationships with classmates. Procedia - Social and Behavioral Sciences 217 (2016) 214 – 221

5. Naumkina V.V., Baboshina E.V., Kurbatova S.M., Aisner L.Y., Guseynova I.S. Problems of the quality of higher education in the field of training “jurisprudence” // Lecture Notes in Networks and Systems. - 2021. - T. 198. - С. 567-572.

УДК 372.08

Оказова Зарина Петровна

*д.с.-х.н., профессор кафедры экологии и безопасности
жизнедеятельности*

*Чеченский государственный педагогический университет,
Грозный, Россия*

Келехсаева Марина Сослановна

преподаватель русского языка и литературы

Средняя общеобразовательная школа № 42, Владикавказ, Россия

Тепсуркаева Залина Вахаевна

преподаватель русского языка и литературы

Средняя общеобразовательная школа № 60, Грозный, Россия

Берсанукаева Петимат Расуховна

студентка 2 курса факультета естествознания

*Чеченский государственный педагогический университет,
Грозный, Россия*

Z. Okazova

Doctor of Agricultural Sciences,

Professor of the Department of Ecology and Life Safety

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

M. Kelekhsaeva

teacher of Russian language and literature Secondary school No. 42,

Vladikavkaz, Russia

Z. Tepsurkaeva

teacher of Russian language and literature Secondary school No. 60,

Grozny, Russia

P. Bersanukaeva

2nd year student of the faculty of natural sciences

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

COOPERATION OF SCHOOL AND FAMILY, PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION

Аннотация. Современная семья является важнейшей социальной средой для формирования личности. Психологический дискомфорт, нестабильная эмоциональная атмосфера в семье, психолого-педагогическая некомпетентность родителей могут повлиять на формирование неадекватного и негативного поведения детей и подростков. Цель - освещение основных направлений сотрудничества школы и семьи. Как субъект воспитательного воздействия, семья является главным звеном в воспитании ребенка, обеспечении достаточных материальных и педагогических условий для его физического, нравственного и духовного развития. Воспитываясь только в семье, получая любовь и заботу со стороны родных, ребенок не вступает в контакт с ровесниками.

Ключевые слова: образовательный и воспитательный процесс, современная школа, семья, традиции, воспитательные технологии.

Annotation. The modern family is the most important social environment for the formation of personality. Psychological discomfort, unstable emotional atmosphere in the family, psychological and pedagogical incompetence of parents can influence the formation of inadequate and negative behavior of children and adolescents. The goal is to highlight the main areas of cooperation between the school and the family. As a subject of educational influence, the family is the main link in the upbringing of the child, providing sufficient material and pedagogical conditions for his physical, moral and spiritual development. Being brought up only in the family, receiving love and care from relatives, the child does not come into contact with peers.

Keywords: educational and upbringing process, modern school, family, traditions, educational technologies.

Современная семья является важнейшей социальной средой для формирования личности, ключевым институтом воспитания, отвечает не только за материальное благосостояние ребенка, но и за его моральный облик и культурный уровень жизни.

Именно в ней формируются гуманные нравственные основы личности, поскольку семья является определяющей «школой» отношений с людьми. Однако в связи с обострением экономической ситуации в стране, условия современной жизни побуждают родителей работать на двух-трех работах или далеко от ребенка, что значительно сокращает время общения с ребенком, обедняет социально-коммуникативные связи, мешает повышению образовательного и культурного уровня родителей, снижая воспитательный потенциал семьи. Психологический дискомфорт, нестабильная эмоциональная атмосфера в семье, психолого-педагогическая некомпетентность родителей могут повлиять на формирование неадекватного и негативно-го поведения детей и подростков. Успеха в решении специфических задач формирование гуманных родительско-детских отношений можно достичь, если воспитание в школе и семье рассматривать как единый процесс [1].

Проблемы взаимодействия школы с семьей и педагогического просвещения родителей освещены в современных исследованиях как российских, так и зарубежных ученых-практиков.

Цель - освещение основных направлений сотрудничества школы и семьи.

С философской точки зрения взаимодействие трактуется как категория, которая отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимообусловленность, изменение состояния, взаимопереход. При этом каждая из сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. С другой стороны, взаимодействие обуславливает согласованную деятельность взаимодействующих сторон по достижению общей цели и результатов, решения участниками значимой для них проблемы или задачи [3].

Исследователи по-разному подходят к пониманию взаимодействия школы и семьи, выделяя различные направления этого процесса, такие как: привлечение к управлению учебным заведением, работа в школьном и родительском комитетах, предоставления школе денежно-материальной помощи, предоставления педагогическим коллективом школы психолого-педагогической помощи родителям в воспитании детей.

Взаимодействие семьи и школы - сложная проблема, прошедшая в своем развитии длительное время, приобретая разного смысла, характеризуясь различными подходами к ее решению на разных этапах развития общества.

Новые реалии жизни требуют учета новых подходов к взаимодействию семьи и школы. Противоречия, существующие в современных воспитательных подходах, сказываются на эффективности воспитательного процесса. Дело в том, что традиционное взаимодействие школы и семьи в воспитании подрастающего поколения, когда все члены участвуют в воспитании, социализации детей, готовы оказывать необходимую помощь учебным заведениям, а школы пытаются корректировать семейные отношения.

Многочисленная армия родителей на первое место ставит материальное обеспечение детей, а уже потом беспокоится об их воспитании. Наблюдается понижение уровня активности семьи в ее взаимодействии со школой. Причины этого находим в том, что родителям из-за занятости не хватает времени на общение с собственными детьми.

Печальные реалии - неблагополучные семьи, дистантные семьи работников также не способствуют укреплению семейных связей. Из года в год увеличивается количество неполных семей, в которых дети также страдают от недостаточности родительского внимания. Во-вторых, следует учитывать то, что на современном этапе на усвоение детьми нравственных, трудовых, эстетических и др. норм, в том числе и формирование гуманного межличностного взаимодействия, существенно влияет телевидение, Интернет. Эти источники информации прямо не побуждают детей, подростков ни к положительным, ни к отрицательным действиям, ставя детей перед непростым выбором различных телепередач, сайтов в Интернете. Верному выбору детей должны научить родители, педагоги, поскольку дети школьного возраста в силу своих возрастных особенностей еще не имеют выработанных критериев отбора в отношении таких передач. Однако, вследствие недостаточности времени на общение с детьми или невнимательности к собственным детям, загруженности на работе со стороны родителей и учителей дети такой помощи не получают. В-третьих, изменился характер взаимодействия родителей с педагогами. Это прежде всего касается семей с высоким материальным достатком [2].

Научно-методическое обеспечение работы общеобразовательного учреждения с семьей, которое, прежде всего, происходит через взаимодействие семьи и школы, предусматривает подход к семье не только как к объекту воспитания, но и как к субъекту саморазвития, саморегуляции и имеет целью повышение ее субъектной позиции, социально-педагогическую и психотерапевтическую деятельность.

Семья является главным звеном в воспитании ребенка, обеспечении достаточных материальных и педагогических условий для его

физического, нравственного и духовного развития. Семья ведет активную работу по воспитанию детей.

Важным аспектом является знание взрослыми членами семьи личность качеств ребенка: физического и психического здоровья, стойкости нервной системы, реакций на те или иные виды раздражителей, выносливости, готовности к сотрудничеству и взаимодействию, интересов и возможностей. Для успешного осуществления воспитания ребенка взрослым следует сосредоточивать внимание на достоверности, объективности и полноте информации, что выступает основой воспитательного процесса. Современная семья является объектом профессиональной деятельности воспитателя, велика потребность учета ее особенностей как объекта воспитания.

Так, русский ученый Т. Лодкина выделила следующие особенности современной семьи: в целом поведение семьи руководствуется определенными социальными нормами, которые создавались в ходе исторического развития, формируются в течение длительного времени и сравнительно устойчивыми; семья объединяют общие интересы, взаимное уважение, общее чувство ответственности за судьбу близких людей; члены семьи объединены различными внутрисемейными взаимоотношениями, поэтому положительный эффект может осуществиться не из прямого, а из опосредованного влияния на семью; семья взаимодействует с социальной средой через различные и сложные связи, поэтому возникает необходимость комплексного и согласованного подхода к средствам помощи и поддержки семьи; большое значение имеют личностный и интимный характер брачно-семейных отношений, разнообразие и неповторимость конкретных ситуаций разлада в семье, которые требуют индивидуального подхода и специализированной помощи; нужно учитывать специфический характер и ограниченность примеров семейного поведения, усвоенных еще в детстве. Отсюда возникает необходимость организации педагогически целесообразного уклада жизни семьи [4].

Семья в этом случае выступает как специальный объект психолого-педагогической помощи, где педагогические усилия направляются на нейтрализацию ее негативных воздействий на детей, перестройку семейных отношений в русле гуманизации, создание основ социально значимых ценностей.

Основываясь на достижениях современной психолого-педагогической науки, учитывая практический опыт и особенности нынешних реалий, исследователи делают попытку определить наиболее актуальные проблемы семейного воспитания детей разных воз-

растов и изобрести оптимальные пути устранения имеющихся недостатков путем привлечения родителей к сотрудничеству с общеобразовательными учебными заведениями.

Для усиления эффективности взаимодействия семьи и школы важное значение имеет изучение семей учащихся с последующей оценкой их реальных возможностей по воспитанию ребенка, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности.

Знание относительно объективных условий функционирования семьи получают в процессе ее изучения по следующим направлениям: наличие у родителей знаний, умений и навыков семейного воспитания ребенка определенного возраста; характер внутрисемейных отношений взрослых и детей; проблемы в воспитании ребенка и способы их решения, отношение к сотрудничеству со школой и тому подобное. Получение такой информации позволит определить, какие существуют группы родителей в зависимости от их отношения к воспитанию ребенка и до вступления в психолого-педагогической помощи со стороны учителя, школы; уровня сформированности практических, педагогически обусловленных умений и навыков реализации воспитательной функции; выяснить наиболее острые проблемы, встающие перед родителями в воспитании ребенка определенного возраста.

Надлежащее знание объективных условий способствует разработке продуманной и целенаправленной стратегии педагогизации родителей как наиболее важного и сложного элемента взаимодействия семьи и школы. Прежде всего педагоги должны осознавать, что семья и школа имеют общую цель - воспитать всесторонне развитую гармоничную личность, способную реализовать себя в профессиональном, гражданском и семейном аспектах.

В идеале эти два общественных института должны дополнять друг друга, обогащая ребенка достижениями, которые выработала культура, тем самым способствуя его гармоничному и всестороннему развитию. В последнее время по тем или иным причинам школа и семья находятся в стадии перманентной конфронтации. Школьные учителя дают негативные характеристики семьи, обвиняя родителей в самоустранении от воспитания собственных детей. Родители, в свою очередь, пренебрежительно относятся к учителям, указывая на их низкий профессиональный уровень, невысокие моральные качества. Во многих семьях не считают необходимым обращаться к педагогам по поводу проблем, которые возникают в воспитании детей. Несмотря на все при определенных условиях острота проблемы взаимодействия

школы и семьи в современных условиях может быть снята. Для этого необходимо, чтобы субъекты взаимодействия выстраивали основы культуры общения, необходимые для решения проблем ребенка.

В последнее время психолого-педагогическая наука пытается наметить пути отказа от традиционных и предложить новые подходы в решении проблем взаимодействия семьи и школы, воспитание детей и подростков. В этом ракурсе достойна внимания, на наш взгляд, позиция Н. Щуркова:

1. Педагог должен осознать: культура предполагает неприкосновенность семьи и невмешательства в семейные отношения.

2. Школа - не родной дом, а семья никогда не заменит школы.

3. Школа не является частью рыночного пространства, поскольку не предоставляет услуг, не торгует товаром, а не обслуживает родителей. Школа - институт социальный, ее назначение - передавать как эстафету духовное достояние человечества и учить ребенка жить в мире материальных продуктов культуры.

Школьная, и семейная сферы не существуют изолированно в жизни ребенка, который, приходя в школу, представляет мир своей семьи, условия жизни, спектр социальных отношений, привычки, манеры поведения, наконец, уровень интеллекта.

Педагог как представитель школьной воспитательной сферы не имеет возможностей кардинально изменять условия семейной жизни ребенка, он не уполномочен вмешиваться в семейный уклад.

Школа всегда стремилась к взаимодействию с семьей. Это находило свое отражение в коррекции семейного воспитания, в педагогическом просвещении родителей. Контакт с родителями как взаимодействие может быть установлен лишь при условии, что оба субъекта осознают только совместными усилиями можно создать условия для развития и воспитания ребенка, помочь ей в приобретении необходимого социального опыта.

Определяющим условием взаимодействия этих двух субъектов - родителей и педагога является исчерпывающее представление о содержании воспитательной деятельности друг друга, понимание преимуществ и недостатков школьного и семейного воспитания, возможностей, задач и средств воспитательного воздействия ради благополучия ребенка, адекватность воспитательных действий ради запланированного конечного результата.

Таким образом, как школа, так и семья имеют свои недостатки и преимущества. Так, воспитываясь только в семье, получая любовь и заботу со стороны родных, ребенок не вступает в контакт с ровесни-

ками. Если же ребенок лишен родительской ласки и любви, не принимает участия в делах семьи, не имеет постоянных обязанностей, а вместо этого большую часть времени проводит в образовательном учреждении, то у него нарушается эмоциональная связь с родными людьми, не вполне реализуется его потребность в общении с ними. Дальнейшего развития, на наш взгляд, требует проблема обоснования и разработок современных воспитательных технологий взаимодействия семьи и школы, в частности, касающихся аспекта гуманизации взаимоотношений субъектов воспитательного воздействия - учеников, родителей, учителей. Важно сочетание воспитания ребенка в семье с воспитанием его в коллективе сверстников.

Список литературы

1. Ажиев А.В., Оказова З.П., Калманова Ц.А. Методы педагогических исследований. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2020620376 28.02.2020. Заявка № 2020620221 от 18.02.2020.

2. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Гадаборшева З.И., Оказова З.П., Тотиков З.В., Басиева А.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2020621563 27.08.2020. Заявка № 2020621462 от 21.08.2020.

3. Архипова И.П. Взаимодействие семьи и школы в воспитании личности младшего школьника. Научный электронный журнал Меридиан. 2018. № 5(16). С. 30-32.

4. Чичкевич А.В. Организация взаимодействия семьи и школы как фактор создания психологически безопасной образовательной среды. Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2018. № 2. С. 105-110.

Рогов Евгений Иванович

*д.п.н., профессор кафедры организационной и
прикладной психологии образования
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону*

Рогова Евгения Евгеньевна

*д.ф.н., профессор кафедры организационной и
прикладной психологии образования
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону*

E. Rogov

*Doctor of Pediatrics, Professor of the Department of
organizational and applied educational psychology
of Southern Federal University, Rostov-on-Don
e-mail: profrogov@yandex.ru*

E. Rogova

*Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Or-
ganizational and
applied educational psychology
"Southern Federal University", Rostov-on-Don
e-mail: eirogova@sfedu.ru*

ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

PROBLEMS OF INTERPERSONAL INTERACTION IN CONDI- TIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Аннотация. В статье сделана попытка предположить, какие последствия может вызвать тотальная трансформация педагогического взаимодействия в период цифровизации образования. Технические устройства и цифровые технологии, обеспечивающие он-лайн взаимодействие содержат в себе определенные угрозы развития: оболваниванию индивидуальности, превращению человека в товар, формируют отношение к индивиду как управляемому биообъекту, искажают представление о реальности, деформируют процесс принятия решений, способствуют социальному аутизму, эмоциональному выгоранию. Атрофия реальных взаимосвязей порождает социальные эффек-

ты: эффект неустойчивости условий; эффект неустойчивых условий жизни; эффект снижения уровня социального доверия; эффект абсолютного контроля.

Ключевые слова: социализация, образование, цифровизация, онлайн-обучение, профессиональные функции педагога, педагогическое взаимодействие, цифровая образовательная среда, риски цифровой социализации.

Abstract. The article attempts to suggest what consequences a total transformation of pedagogical interaction can cause in the period of digitalization of education. Technical devices and digital technologies that provide online interaction contain certain development threats: fooling of individuality, turning a person into a product, form an attitude towards an individual as to the controlled biological object, distort the idea of reality, deform the decision-making process, contribute to social autism, emotional burnout. The atrophy of real relationships gives rise to social effects: the effect of unstable conditions; the effect of unstable living conditions; the effect of reducing the level of social trust; absolute control effect.

Keywords: socialization, education, digitalization, online learning, professional functions of a teacher, pedagogical interaction, digital educational environment, risks of digital socialization.

Рассматривая общение как наиболее потребность человека, становится бесспорно ясно, что появление в обыденной жизни Интернета решительно трансформирует все коммуникации и классические конфигурации социальных связей. «Поскольку коммуникация составляет суть человеческой деятельности, подчеркивает М. Кастельс, все сферы общественной жизни подвергаются изменениям в результате широкого использования Интернета» [15, с.211]. Популярность Интернет определяется еще и предоставлением мобильных средств для бегства от реальной действительности и построения собственной фантастико-виртуального мира, где позволено все, что душе угодно [11].

Создавая новые условия взаимодействия, цифровизация трансформирует целостный процесс образования, влияя на все дальнейшее развитие личности [14]. И. Романенко выделила основные типологические реакции, формируемые у современной молодежи, среди которых малая преданность своему социальному окружению, коллективу, отсутствие иерархии основных ценностей, многообещающих проектов, высокоперспективных целей, а также незрелость социального интеллекта, т.е. запоздалая, иногда неадекватная социализация [13].

Особый фокус внимания общества вызывают противоречия цифровизации образования – системы, целенаправленно транслирующей знания, ценности, способы деятельности и коммуникации. Основные проблемы цифровизации образования связаны с их тотальным внедрением с одной стороны, а с другой, обусловлены отсутствием, в настоящее время, общепринятых теорий образования, состоящих из воспитания и обучения, с точки зрения его цифровизации. [9]. Образовательные теории, создаваемые по меркам прошлых лет, уже не отвечают потребностям современного общества. Разработка новейших информационных технологий, создание сетевых источников данных «приближает» будущее к субъекту раньше, чем он успевает среагировать на происходящее. Адаптационные и консервативные образовательные парадигмы не просто непродуктивны - они несут колоссальную опасность для будущего социума, делая человека не подготовленным, практически, слепым к грядущим трансформациям [10, с.16].

Цифровые технологии предполагают мобильное и устойчиво развивающееся отслеживание информационных потоков со сбором сведений в отношении всех участников образовательного процесса, что можно рассматривать как тотальный контроль социума и невозможность что-то скрыть от окружающих. Невозможность искать и опробовать различные поведенческие реакции, может быть не всегда правильные, порождает несамостоятельность и зависимость развивающейся личности [19]. Цифровое онлайн-обучение представляется как существенная и в целом передовая форма образования, которая, тем не менее не может занимать основное, ведущее место в социализации, а только обогащает и активизирует аналоговые форматы. Поэтому, какие последствия следует ожидать от проб и ошибок тотальной трансформации педагогического взаимодействия в период цифровизации, можно лишь попробовать предположить.

В контексте социальной ситуации развития личности ясно прослеживается острая потребность в изменении стратегии и тактики подготовки современного учителя: постановка во главу угла взаимодействия в направлении «интеграции учения, преподавания и исследования, умножение и углубление технологического аспекта обучения педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» в рамках деятельностного подхода [12, с.11].

В ситуации онлайн-образования отмечается дефицит произвольной обратной связи, особенно опирающуюся на невербальные реакции. Подобная связь в педагогическом общении даёт возможность учителю отслеживать реакцию обучающихся, и основываясь на этом

подтверждать правильность своих воздействий в достижении педагогической цели, либо, в противоположном случае, корректировать их. Взаимодействие в виртуальной среде существенно сжимает каналы для выражения и получения обратной связи, что затрудняет понимание друг друга. В то же время, возможность фиксировать устные сообщения онлайн записями, в какой-то мере компенсирует коммуникационные трудности, вызванные недостатком обратной связи, делая трансляцию информации педагогом более доступной для слушателей.

Информационные технологии, практически, исключают возможность проявить творческие способности в полной мере, что вызвано «холодным», крайне теоретизированным, строго логически выверенным характером электронных версий, обеспечивающих быстрое привыкание ребенка к скучному повествованию, утрате творческого поиска, эвристики. Всеобщая цифровизация образовательной среды удаляет живую речь обучающихся, как средства формирования и формулирования мыслей развивающихся субъектов. Поэтому движение по пути полной индивидуализации обучения посредством гаджетов, продуцирует утрату даже возможности проявления творческого мышления, диалогичного по своей сущности.

Отсутствие непосредственной дискуссии, столь высоко значимой в диаде «учитель-ученик», не позволяет молодежи на ожидаемом уровне креативности анализировать новые знания, а сам процесс обучения переродится к получению ограниченного набора компетенций, востребованных будущей профессиональной деятельностью. Получение необходимых сведений требует от обучающегося лишь иметь доступ в Интернет, но этого явно недостаточно для развития мыслительных способностей. Параллельно происходит трагическое снижение потенциала критического анализа, порождая непрекословную веру в поисковик, клиповое сознание, транс постоянного интернет-серфинга, геймерство и проч. Вперед вырываются те, кто способен продуцировать новые идеи, обрекая остальных на неудачу, формируя тем самым все возможные виды неравенства [3].

Поведенческие реакции и стили мышления молодежи «рожденной в сетях», сильно трансформированы многоканальным усвоением информации, ведущее к легкомысленным подходам, не пониманию сути вещей, отсутствием эмоций, не успевающих за мыслью, невозможностью рефлексии и бессознательным усвоением. Зарождаемый в подобных случаях режим клипового сознания, без труда поддается манипулятивным воздействиям.

В условиях цифровой среды виртуализация взаимодействия позволяет получать образование, не будучи территориально привязанным к местонахождению образовательной организации и даже совмещать членство в нескольких организациях, что снижает его чувство принадлежности к коллективу. Снижение привязанности к группе и чувство одиночества вполне могут быть порождены сокращением неформальных взаимосвязей внутри коллектива. Поэтому основное средоточие практических рекомендаций для педагогов направлено на установление сбалансированного режима коммуникаций с обучающимися, совмещая, онлайн- и очные встречи, коллективные и индивидуальные коммуникации, формальное и неформальное взаимодействие, регулярное информирование о стоящих целях и достижениях, поощрение активности и совместного лидерства [17; 18]. Действенность взаимодействия в сети растет при использовании онлайн-инструментов коррекции командной деятельности, чтобы анализировать процесс выполнения задачи и важные новости. Для снижения чувства изоляции и поднятия групповой атмосферы рекомендуется обратиться к неформальным виртуальным мероприятиям [17].

Кроме того, следует отметить, что сами технические устройства и цифровые технологии, обеспечивающие он-лайн взаимодействие отражаются на процессе обучения, трансформируя имеющиеся социальные и культурные нормы общения, ритуалы, появление новых, развитие сетевого этикета. Так, если качество связи не соответствует требованиям сетевого взаимодействия не следует стесняться переспросить, поскольку пропуск даже нескольких слов и может привести к непониманию оппонента. Также, «правило микрофона», предписывающее пользование микрофоном только говорящему в данный момент, осуществляет этикетное табу на перебивание собеседника, так как перед каждым высказыванием требуется мини пауза на включение собственного микрофона. Это ведет к уменьшению количества импульсивных высказываний в онлайн-встречах. При проведении видеоконференций взаимодействие более сфокусировано на содержании, вытесняя демонстрацию статуса и силы, характерные для оффлайн встреч [18].

В цифровой среде также более заметна роль слушания и просодики. Когда выключается часть невербальных компонентов коммуникации, спикеру становится тяжело удерживать внимание аудитории. Смысл того или иного слова в педагогическом взаимодействии существенно зависит от невербальных особенностей речи, которые, по вполне очевидным причинам, невозможно транслировать, используя

цифровые технологии, более того, подобным потенциалом не обладают даже самые лучшие представители искусственного интеллекта [9].

Цифровизация не только предоставляет новые возможности формирования личности, но и содержит в себе определенные угрозы развития. Проблемы сетевого общения в образовании связаны с качеством аналогичного образования сообщества, с его содержанием, и отражаются в сходных проблемах всего населения - снижением когнитивных способностей, распадом социального поведения, ростом онкологических заболеваний и проч. Увеличение доли цифровых технологий в качестве инструмента получения знаний без живого общения ведет к потере значительной доли смысла [3].

Цель использования цифровых технологий – упростить взаимодействие, а не в их полной замене и разделении людей. Цифровизация способствует оболваниванию индивидуальности, превращению человека в товар, определяемый информационными структурами по комплексу характеристик, формируют отношение к индивиду как управляемому биообъекту, для контроля над которым необходим лишь перечень его персональных данных [7]. Уже сегодня сети «принуждают», создают интерес к определенным книгам, кинокартинам, музыке, вещам, видам и способам еды, разработаны алгоритмы, предугадывающие, что субъекту захочется посмотреть, послушать или съесть в будущем. Современные сайты знакомств или поиска работы предлагают на любой вкус невест, любовников, друзей, коллег или места учебы, профессиональной переподготовки, сезонной или постоянной работы, размышляют и анализируют ситуации за всех участников. Передача подобных задач компьютеру, практически лишает субъекта свободы выбора, сохранения индивидуальности и экзистенциальной сущности.

Агрессивная информация, распространяемая социальными медиа, искажает представление о реальности, деформирует процесс принятия решений, создает угрозы для общества. Доказано, что чем большее количество людей участвует во взаимодействии, тем несовершеннее их коммуникации, тем незначительнее уровень связи между ними. Цифровизация дает возможность виртуально взаимодействовать гораздо большему количеству людей, при этом часто «собеседники» часто даже не догадываются, кем являются их «френды» и партнеры по коммуникации в реальном мире, в данном случае социальные связи становятся симулякром [4].

Атрофия реальных взаимосвязей порождает социальные эффекты, которые начинают оказывать существенное влияние на образова-

ние личности. Так, эффект неустойчивости условий указывает на постоянное ускорение трансформаций, не позволяющее субъекту разобраться с возникающими проблемами раз и навсегда, а требует готовности решать ее опять. В результате перманентного изменения, размывания целей, они не перерастают в целесообразное поведение развивающейся личности. Не менее проблематичен эффект неустойчивых условий жизни, который в совокупности с неустойчивыми целями, формируют внесмысловое, сумбурное сознание, порождающее асоциальность, мешающую выстраивать адекватные модели поведения [2 с. 68].

Не меньшее влияние на становление личности оказывает эффект снижения уровня социального доверия. В современной России, считает Г.В. Горнова, это выражается в оценивании не только улиц, но и городских дворов как мест опасных для детей без взрослых. Образ жуткого мира и порождаемые им социальные воздействия воспитывают тревожных детей и формируют различные неврозы взрослых. В результате взаимодействие все глубже погружается в ставший привычным виртуальную среду [5].

Эффект абсолютного контроля затрагивает всех участников образовательного процесса. Каждый человек оставляет в сети цифровой след, квинтэссенция которого представлена в личном деле. Подобный тотальный контроль общества не позволяет ничего утаить от окружающих, что по сути дела «оголяет» развивающуюся личность, не позволяя ей самой справляться со своими проблемами или ошибками, что ведет к отсутствию решительности и самостоятельности. [5]

Исследование влияния смартфона на особенности поведения подростков доказывает, что проведение тинэйджерами более трех часов в день с гаджетами, увеличивает риск самоубийств на 35 % по сравнению с теми, кто находится в них менее одного часа в день. Нахождение же в сетях более пяти часов в день увеличивает риск самоубийства до 71% [8].

Современные технологии, изымая у подрастающего поколения реальное взаимодействие, формируя у него ограниченное сознание и поведение, неотвратимо ведут к потере источников смысла, социальной изоляции, социальному аутизму, «одиночеству в сети», «одиночеству вдвоем», депрессии, эмоциональному выгоранию, что привлекает внимание экстремистских организаций [6].

Сокращение формальных и неформальных контактов участников образовательного процесса в цифровой среде, в сравнении с режимом физического присутствия, вызывает разобщение членов коллектива,

порождает чувство изоляции, снижение идентификации работника с организацией и профессией. Поскольку благоприятный психологический климат, положительные неформальные взаимоотношения в коллективе – один из ведущих векторов сплочённости, то необходима опора на него даже в условиях удаленного обучения. Анализ эффективности разных направлений социальной поддержки свидетельствует, что эмоциональная социальная поддержка повышает групповую идентификацию и чувство принадлежности, в то время как инструментальная поддержка не влияет на вовлечённость [16].

Продолжение рассмотрения рисков и недостатков цифровизации образования, бесспорно, должно охватить такие кардинальные изменения, как риск отрицательного результата, снижение умственной активности, неадекватную социализацию, проблемы с физическим развитием, утрату когнитивных способностей, снижение социальных навыков и появление онкологических заболеваний и проч. Однако, необходимо осознавать, что цифровое образование, а тем более цифровая социализация еще очень молоды, многие феномены наблюдаются впервые, или не достигли своего апогея, поэтому противопоставить ее чему-то подобному и затем сравнить пока не удастся [1, с. 90-91].

Список литературы

1. Абдуллаев С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. - 2017. - № 3. - С. 85-92., с. 90-91
2. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер; 2008. 240 с.
3. Введение в «Цифровую» экономику/ А.В. Кешелава В.Г. Буданов, В.Ю. Румянцев и др.; под общ. ред. А.В. Кешелава; гл. «цифр.» конс. И.А. Зимненко. – ВНИИ Геосистем, – 28 с.
4. Вирт Л. Урбанизм как образ жизни // Вирт Л. Избранные работы по социологии. М.: ИНИОН РАН 117, 2005. - С. 93–118.
5. Горнова Г. В., Город и одиночество // Гуманитарные исследования – 2019 – № 1 (22) с.12-14.
6. Замараева Е. И. Факторы изменчивости социокультурной динамики в контексте межкультурной коммуникации // 6 Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. Том: 9. Номер: 5 (41). 2019. 76 стр. - Стр. 73-78. DOI: 10 .26794/2226-7867-2019-9-5-73-78
7. Казачек Н. А., Захарова Е. Ю. Социальные риски цифровой экономики // Гуманитарный вектор 48 . 2020. Т. 15, № 4. С. 33–45. DOI:10.21209/1996-7853-2020-15-4-33-45.
8. Миклашевская А. Быть или не быть цифровому детству [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. 2018. 5 мая.

URL:<https://www.kommersant.ru/doc/3622112> (дата обращения 58 : 07.05.2018)

9. Морозов А.В. Современные тенденции развития цифрового образования: «за» и «против» // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество - ежегодник: материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием. Москва, 2020. – С. 673-674.

10. Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures [Электронный ресурс]. 212 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view81> (дата обращения: 08.12.2021). с. 16.

11. Ореховская Н.А. Современная Российская молодежь и вызовы глобализации // Гуманитарий Юга России. 2018, Том 7, №2, с. 131-140.

12. Орлов А. А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. № 10. - С. 5–16.

13. Романенко И.Б., Пую Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 3. С. 79–86. DOI: 10.18721/JHSS.9308

14. Шевелёва А. М., Рогов Е. И. Психологические проблемы профессионального становления в условиях дистанционной организации деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021 №5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN521.pdf>.

15. Castells M. The Internet Galaxy. Moscow: Publishing house U-Factoriya; 2004. 325 p.

16. Ihl, A., Strunk, K.S., Fiedler, M.: The mediated effects of social support in professional online communities on crowdworker engagement in micro-task crowdworking. Computers in Human Behavior 113, 106482 (2020). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106482>.

17. Reyes, D.L., Luna, M., Salas, E.: Challenges for team leaders transitioning from face-to-face to virtual teams. Organizational Dynamics 100785 (2020). <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100785>.

18. Richter A., Locked-down digital work. International Journal of Information Management 55, 102157 (2020). <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102157>.

19. Rogov, E., Rogova, E. Psychological resources of management of pedagogical education at the university in the context of global changes. E3S Web of Conferences, - 2020, 210, 20011.

**СЕКЦИЯ 2. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗАХ
(ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА)**

УДКУ 378

Власкина Дарья Александровна

*студентка 5 курса бакалавриата, педагогическое образование
с двумя профилями подготовки: «Русский язык и
Иностранный язык (английский)»*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва*

Володина Светлана Алексеевна

*Доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

D.A. Vlaskina

*5th year undergraduate student, pedagogical education (with two training
profiles: «Russian language and Foreign language (English)»*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow*

e-mail: vda21051999@mail.ru

S.A. Volodina

*Associate Professor of the Department Psychology of Educational
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education*

«Moscow Pedagogical State University», Moscow

e-mail: svolodina7@yandex.ru

**УРОВЕНЬ КОНФЛИКТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**LEVEL OF CONFLICT OF STUDENTS
OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению актуальной на сегодняшний день проблемы уровня конфликтности будущих педагогов предметов гуманитарной направленности. Результаты исследования

показали, что среди опрошенных студентов имеется тенденция к среднему уровню конфликтности.

Ключевые слова: конфликт, уровень конфликтности, студенты, педагог.

Abstract: The article is devoted to the consideration of the up-to-date problem of the level of conflict of the future humanities teachers. The results showed that there is a tendency towards the average level of conflict.

Keywords: conflict, level of conflict, students, teacher.

В современном мире в процессе общения мы неизбежно вступаем в конфликт. Конфликт – это столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений и взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими нередко в жёсткой форме. Он может возникать между людьми различных возрастов, социальных групп и т.п. как в общении, так и в деятельности. Данная проблема представляется особенно актуальной для специалиста сферы образования, поскольку школьный социум рассматривается как высоко конфликтогенный.

Обучение в школе – процесс достаточно длительный и важный, так как в этот период закладываются основы будущего поведения школьников, в том числе в трудных и конфликтных ситуациях. Для решения данной задачи учитель, являющийся старшим и более опытным участником общения, должен воспитывать своих учеников, как того требуют современные стандарты образования. Педагогу необходимо оказывать помощь школьникам в разрешении противоречий, принимая во внимание их возрастные особенности, различия в темпераментах и характерах, ценностных ориентациях и т.п.

В сфере образования нередко возникают различного рода конфликты, в том числе между педагогом и обучающимся, между педагогом и группой обучающихся. Причины таких конфликтов множественны и разнообразны: отличия в моральных ценностях и целях, разные взгляды на один и тот же предмет, негативная реакция на оценку способностей ученика, неуважительное отношение ученика по отношению к учителю и наоборот, психологическая несовместимость ученика и учителя, наличие определённого комплекса характеристик, позволяющих отнести одного из оппонентов к категории «конфликтная личность» и т.д. Исход конфликта в большинстве случаев будет зависеть от поведения педагога, как старшего и, следовательно, более опытного участника противостояния, с одной стороны, и как профес-

сионала, на котором лежит непосредственная обязанность предупреждения и разрешения педагогических конфликтов, с другой стороны.

В зависимости от определённых личностных характеристик учителя и уровня сформированности его профессиональных компетенций, конфликт может либо продолжаться достаточно длительное время и характеризоваться деструктивными последствиями как для обучающегося, так и для самого педагога, либо может закончиться, едва начавшись. Личность школьника находится еще в стадии формирования, поэтому любая ошибка педагога при разрешении конфликта приводит к новым проблемам и новым конфликтам, в которые вовлекаются новые участники.

Одно из важных качеств, которое напрямую связано с количеством конфликтов в жизни человека, – это конфликтность. Конфликтность считается чертой личности, отвечающей за склонность к постоянному и активному участию в конфликтах. Она выражается в раздражительности, вспыльчивости, агрессивности поведения. Факторы, которые влияют на конфликтность личности, можно разделить на две группы:

- психологические (включают в себя особенности темперамента, самоконтроль, эмоциональное состояние, ценностные ориентации и моральные установки и т.д.);
- социальные (особенности среды, особенности профессии, окружение, уровень культуры и образования и т.д.) [5].

Деструктивное развитие конфликтов непосредственно связано с высоким уровнем конфликтности у будущего специалиста, что затрудняет процесс коммуникации со всеми участниками педагогического процесса. Конфликты могут также негативно отражаться на эффективности индивидуальной деятельности субъектов взаимодействия. [1]

Поскольку профессиональная деятельность педагога сопряжена с постоянными конфликтами и конфликтными ситуациями, то он нередко находится в состоянии стресса, который в современном мире является самым «активным» фактором повышения уровня конфликтности человека [2]. Стресс часто приводит к повышению уровня тревожности и агрессивности педагога и, как следствие, повышению уровня его конфликтности, что отрицательно сказывается на благополучии не только самого учителя и школьников, но и других специалистов образовательного учреждения, а иногда и родителей.

В связи с вышесказанным мы поставили вопрос: «Каков уровень конфликтности у современных студентов-педагогов?». Для ответа на

данный вопрос нами было проведено исследование уровня конфликтности по методике Е.П. Ильина и П.А. Ковалёва под названием «Личностная агрессивность и конфликтность» (2006) [3]. Данная методика предусматривает опрос респондентов по готовому списку утверждений, с которыми можно согласиться или не согласиться. После окончания опроса данные анализируются, и на основании полученных цифр делается заключение об уровне конфликтности личности.

По мнению Е.П. Ильина, конфликтность включает в себя несколько характеристик, таких, как вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность и подозрительность [4]. Каждый из показателей оценивается по шкале от 0 до 10 баллов, итоговый результат по показателю конфликтность – от 0 до 40 баллов. Для удобства оценивания мы будем использовать следующие критерии:

0-8 – низкие значения

9-16 – пониженные значения

17-24 – средние значения

25-32 – повышенные значения

33-40 – высокие значения

В настоящем исследовании приняли участие 30 студентов старших курсов Московского педагогического государственного университета. Все студенты обучаются по направлению «Педагогическое образование» по гуманитарным профилям. Социальное положение и интеллектуальный уровень развития участвующих в исследовании обучающихся примерно одинаковый. Возрастные рамки респондентов - от 20 лет до 23 лет.

Полученные итоговые результаты исследования по показателю конфликтность представлены в виде гистограммы на рисунке 1:

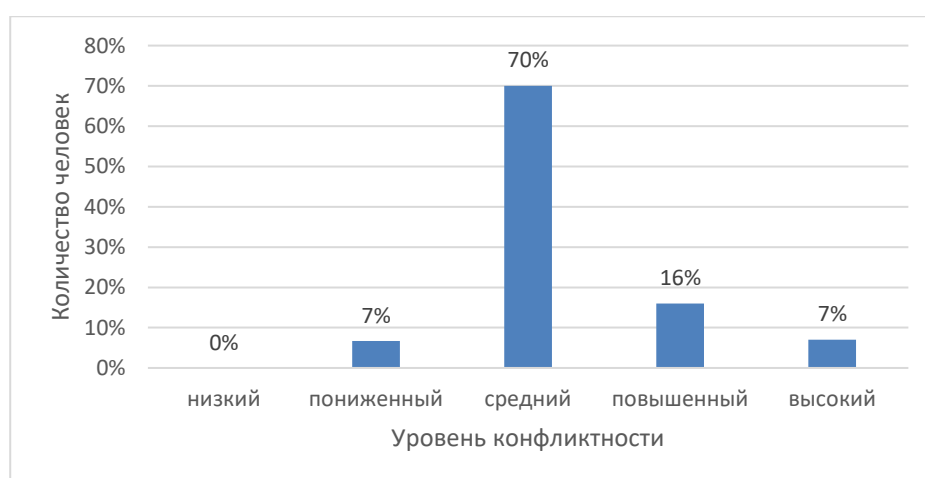


Рис. 1. Результаты опроса респондентов по методике «Личностная агрессивность и конфликтность»

Как видно из гистограммы, представленной на рисунке 1, средний уровень конфликтности выявлен у 70% респондентов, что представляет большинство студентов, участвующих в настоящем исследовании. Повышенный уровень конфликтности выявлен у 16% человек, а высокий – у 7%. Низкий уровень изучаемого показателя не представлен ни у одного из респондентов.

На основании полученных в ходе исследования результатов мы можем сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных студентов имеют средний, самый комфортный и благоприятный уровень конфликтности.

2. Среди будущих педагогов, участвующих в исследовании, нет ни одного человека с низким уровнем конфликтности.

3. Почти четверть респондентов обладает повышенным или высоким уровнем конфликтности.

Исходя из сделанных нами выводов, возможно предположить, что опрошенные студенты в большинстве своём не ищут конфликтов, однако готовы отстаивать свою позицию в случае, если между ними и оппонентом возникнут какие-либо разногласия по значимым вопросам. Это может говорить о том, что такой педагог, скорее всего, будет достаточно справедливым, сможет отстаивать свою позицию, но также будет принимать во внимание мнение обучающихся.

Опасения вызывает тот факт, что часть респондентов имеет повышенный или высокий уровень конфликтности, при котором, в случае каких-либо разногласий с обучающимся, родителем или другим сотрудником образовательного учреждения, велика вероятность возникновения серьёзного конфликта, причём учитель с таким уровнем конфликтности часто может оказаться его зачинщиком. Решение данной задачи лежит в плоскости профессиональной подготовки будущего педагога и включает в себя, в первую очередь, формирование компетенций по управлению конфликтами в образовательном учреждении.

Исследование уровня конфликтности будущих педагогов имеет значимость не только в исследовательском плане, но и с практической точки зрения. Респонденты, получив результаты опроса, стали лучше понимать особенности своего поведения и их связь с возникновением конфликтных ситуаций. Они начали глубже изучать тему конфликтов и способов их решения, что в будущем может способствовать уменьшению количества деструктивных противостояний в их жизни, что, в свою очередь, благоприятно скажется как на их эмоциональном состоянии и внутреннем комфорте, так и на отношениях с окружающими людьми.

Список литературы

1. Володина С.А. Приоритетные стратегии поведения в конфликте современных студентов педагогического вуза. // «Преподаватель XXI века» – 2014. – №. 1. – С. 186-190.
2. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. - М.: Аспект Пресс, 2016. С. 96.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – Питер, 2006. – 512 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб : Питер, 2019. – 784 с.
5. Федотенко И.Л., Югфельд И.А., Яковлева А.А. Конфликтность личности будущих учителей как психологический фактор их профессионального самоопределения. // «Вестник Челябинского государственного педагогического университета» - 2017. - № 5. – С. 120-125

УДК: 372.134

Гасанов Ровшан Аваз оглу
Кандидат физико-математических наук, доцент
Кафедра общей математики
Нахчыванский государственный университет, г. Нахчыван
e.mail: hrovsen2020@gmail.com

Hasanov Rovshan Avaz
Candidate of physical and mathematical sciences, associate professor
The Chair of General Mathematics
Nakhchivan State University, Nakhchivan city
e.mail: hrovsen2020@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА АЛГЕБРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

SOME PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING ALGEBRA COURSE IN HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOLS

Аннотация. В статье исследована роль использования прежних представлений в овладении абстрактными математическими понятиями и отношениями в преподавании курса алгебры, освещается значение создания дидактических блоков в повышении познавательной активности учащихся.

Ключевые слова: курс алгебры, познавательная деятельность, сознательное овладение, дидактический блок, межпредметная связь.

Annotation. The article examines the role of using previous ideas in the acquisition of abstract mathematical concepts and relationships and interprets the importance of creating didactic blocks in increasing students' cognitive activity on the teaching algebra course.

Keywords: algebra course, cognitive activity, conscious acquisition, didactic block, interdisciplinary communication

Результаты научных исследования психолого-педагогических вопросов преподавания курса математики в вузах В.В.Афанасьева [2], В.М.Вергасова [3] и др. общеизвестны. Однако в этой области, особенно в областях, связанных с преподаванием математических курсов в высших педагогических школах, научные работы в исследуемом направлении нельзя считать достаточными. В представленном нами ниже следующем материале рассматриваются некоторые вопросы указанной тематики.

I. Роль использования прежних представлений в овладении абстрактными математическими понятиями и отношениями

В результате абстрагирования возникают новые подходы и взгляды на математические понятия и отношения. При этом наглядные интуитивные представления, связанные с этими понятиями и отношениями, а также соответствующие элементы теории, приведенные неформально до абстрагирования, сохраняют свою сущность. Они используются неявным или явным образом в процессе абстрагирования. В этом процессе необходимо обратить внимание на два аспекта:

1) наглядно-интуитивные представления и элементы неформальной теории могут быть использованы в качестве интерпретации абстрактных понятий и отношений. При этом облегчается восприятие и понимание элементов абстрактной (обобщающей) теории, повышается активность учащихся в процессе обучения.

2) при обращении к наглядно-интуитивным представлениям, выводам неформальной теории в строгих формальных математических преобразованиях нарушается строгость доказательства, что в ряде случаев приводит к возникновению сомнений в правильности выводов.

Студенты обладают знаниями из школьной математики на основе наглядно-интуитивных представлений и соответствующих неформальных теорий о натуральных, полных, рациональных, действительных и комплексных числах. Эти представления и знания расширяются

и углубляются в курсе алгебры. Натуральные числа определяются аксиоматически (на основе аксиом Пеано) [3]. Процедура определения системы натуральных чисел этим методом дается в курсе алгебры высшей школы и может рассматриваться как строгая (формальная) математическая теория.

В средней школе целое число вводится путем представления понятия отрицательного числа на основе наглядно-интуитивных представлений. Но построение теории целых чисел таким образом нельзя считать серьезным, [4, С.136].

Процедура включения (обоснования) понятия в курсе алгебры следующая. Сначала дается аддитивная группа целых чисел. Это начинается с доказательства следующей теоремы [4; 4.4.2].

Теорема. Предположим, что $N = \langle N, +, \cdot, 0, 1 \rangle$ - это система натуральных чисел. Существует группа Абеля $Z = \langle Z, +, 1 \rangle$, которая удовлетворяет следующим двум условиям:

α) сумма двух натуральных чисел m и n в группе $N \in Z$ и Z совпадает с суммой этих элементов в N , то есть $m + n = m + n$;

β) для любого a элемента Z существуют натуральные числа n и m , для которых

$$n + a = m$$

В доказательстве теоремы рассматривается множество $N \times N$ пар натуральных чисел. В этом кластере бинарное отношение \sim , бинарное действие \oplus и бинарное действие \ominus определяются следующим правилом:

$$\langle m, n \rangle \sim \langle r, s \rangle \text{ только и только тогда, когда } m + s = r + n \quad (1)$$

$$\langle m, n \rangle \oplus \langle p, q \rangle = \langle m + p, n + q \rangle; \quad (2)$$

$$\ominus \langle m, n \rangle = \langle n, m \rangle \quad (3)$$

$$(m - n)(p - q) = (mp + nq) - (mq + np) \quad (4)$$

Исходя из доказанной теоремы, каждый элемент аддитивной группы целых чисел можно представить как разность натуральных чисел.

Таким образом, можно написать, что

$$Z = \{m - n | m, n \in N\}$$

Тогда в аддитивной группе целых чисел естественное умножение определяется по следующему правилу [4, с. 138].

$$(m - n)(p - q) = (mp + nq) - (mq + np) \quad (4)$$

Чтобы запомнить действия \sim , \oplus , \ominus , которые определяются формулами (1)-(3), и объяснить, почему они определяются именно

так, было бы полезно напомнить студентам об известных им нижеуказанных отношениях, именно

$$\alpha) m - n = p - q \Leftrightarrow m + q = n + p,$$

$$\beta) (m - n) + (p - q) = (m + p) - (n + q), \quad (4)$$

$$\gamma) -(m - n) = n - m$$

Так, в этом случае формулы (1)-(3) студенты осваивают наглядно-интуитивно по аналогии, легко запоминают, понимают органическую связь между строгой теорией и элементарной теорией кольца целых чисел. С учетом (4) они понимают логичность определения \otimes действия в Z

$$\langle m, n \rangle \otimes \langle p, q \rangle = \langle mp + nq, mq + np \rangle$$

Данное отношение \sim к (1) - это отношение эквивалентности во множестве $N \times N$, которое делит Z на классы эквивалентности. Давайте обозначим класс эквивалентности, который содержит пару $[m, n]$ и $\langle m, n \rangle$. \sim отношение - это конгруэнтность с учетом действий \oplus , \ominus , \otimes , которые индуцируют действия $+$, $-$, \cdot во множестве факторов $Z_1 = N \times N / \sim$

$$[m, n] + [p, q] = [m + p, n + q]; \quad (5)$$

$$-[m, n] = [n, m] \quad (6)$$

$$[m, n] \cdot [p, q] = [mp + nq, mq + np]; \quad (7)$$

На основе (1)

$$[m, n] = [p, q] \Leftrightarrow m + p, q + n; \quad (8)$$

Последние отношения (5), (8) также запоминаются, представляя $m - n$ вместо $[m, n]$.

Мы сталкиваемся с аналогичной ситуацией в обучении полю рациональных чисел. Интерпретация рациональных чисел в этом случае осуществляется по следующему правилу.

Сначала задается поле соотношений области целостности [4, с.148] и доказывается теорема о существовании поля соотношений области целостности и единственности до изоморфизма. Кольца целых чисел - это область целостности. Его поле соотношений называется полем рациональных чисел. Элемент поля рациональных чисел называется рациональным числом.

При обосновании существования поля соотношений для области целостности начинают следующим образом.

Предположим, что $\mathcal{K} = \langle K, +, -, \cdot, 1 \rangle$ - это область целостности, а $K^* = K \setminus \{0\}$

$$K \times K^* = \{\langle a, b \rangle | a \in K, b \in K^*\}$$

принято. В множестве $K \times K^* \equiv$ бинарное отношение определяется по следующему правилу:

$$\langle a, b \rangle \equiv \langle c, d \rangle \Leftrightarrow ad = bc \quad (9)$$

Отношение (9) называется отношением сравнения в множестве $K \times K^*$, что и есть отношение эквивалентности. Это отношение делит множество $K \times K^*$ на классы эквивалентности. Класс пар, которые содержат пары $\langle a, b \rangle$, обозначается $[a, b]$, а $K \times K / \equiv$ обозначается F_1 . Отмечается, что для любых $[a, b], [c, d] \in F_1$

$$[a, b] = [c, d] \Leftrightarrow ad = bc$$

Операции суммирования, перехода к противоположному элементу и умножения, определенные в множестве $K \times K^*$ и множителе факторов F_1 , аналогичны соответствующим операциям в множестве неравных дробей и рациональных чисел. Например, в факторном множестве F_1 действия $+$, $-$, \cdot определяются по следующим формулам:

$$[a, b] + [c, d] = [ad + bc, bd]$$

$$-[a, b] = [-a, b]$$

$$[a, b] \cdot [c, d] = [ac, bd]$$

Аналогичные методические ситуации возникают и при строгом математическом определении поля комплексных чисел. Покажем их вкратце.

Комплексное расширение поля действительных чисел называется полем комплексных чисел. Комплексное расширение поля определяется следующим образом, [4, С.159]

Определение. Предположим, что $F = \langle F, +, -, \cdot, 1 \rangle$ - это квадрат каждого элемента, который отличается от 1. Поле K называется комплексным расширением поля F , если выполняются следующие условия:

Поле F является подмножеством поля K ;

1) В K есть такой элемент u , что $u^2 = -1$;

Каждый элемент z поля K можно представить в виде $z = a + bu$, где $a, b \in F$

Прежде всего, все линейные многочлены являются множествами, и действия в этом множестве определяются следующим образом.

Предположим, что $F = \langle F, +, -, \cdot, 1 \rangle$ есть поле и t является элементом (символом) вне поля F , тогда выражение в виде $a + bt$ называется линейным многочленом t над полем F , где a и b - произвольные элементы поля F .

Все линейные многочлены t над полем F обозначаются K :

$$K = \{a + bt | a, b \in F\}$$

Отношение равенства и действия $+$, $-$, на множестве K определяются как:

$$a + bt = c + dt \Leftrightarrow a = c \vee b = d;$$

$$(a + bt) + (c + dt) \Leftrightarrow (a + c) + (b + d)t;$$

$$-(a + bt) = -a + (-b)t;$$

$$(a + bt)(c + dt) = (ac - bd) + (ad + bc) \cdot t$$

Линейные многочлены $\mathcal{K} = \langle K, +, -, \cdot, 1 \rangle$ называются алгебраическими, где 1 - единица поля F . [4; 4.7.3] доказывается, что линейные многочлены $\mathcal{K} = \langle K, +, -, \cdot, 1 \rangle$ над полем $\mathcal{F} = \langle F, +, -, \cdot, 1 \rangle$, у которого квадрат каждого элемента отличен от 1 , есть комплексное расширение алгебраического поля \mathcal{F} .

Отношения I-IV идентичны соответствующим отношениям на множестве комплексных чисел.

$$a + bi = c + di \Leftrightarrow a = c, b = d;$$

$$(a + bi) + (c + di) = (a + c) + (b + d)i;$$

$$-(a + bi) = -a + (-b)i;$$

$$(a + bi)(c + di) = (ac - bd) + (ad + bi)$$

Напоминание отношений 1) - 4) положительно влияет на усвоение, запоминание отношений I, IV.

В ряде случаев определение общего понятия дается путем принятия в качестве условия свойств конкретного понятия, обобщение которого осуществляется. Например, определение понятия векторной фазы на поле F дается путем принятия в качестве аксиомы (условия) доказанных свойств векторной фазы на поле F [4, с.245].

В курсе алгебры много вопросов, которые делают целесообразным обратить внимание на методический подход, который мы исследуем. Например, при изучении простого трансцендентного расширения области целостности, заданные операции напоминают операции над одномерными многочленами; при определении формальной производной многочлена формула производной многочлена принимается за определение; при определении многочлена с переменной t на основе алгебраической структуры, основывается на m -кратное трансцендентное расширение через простое трансцендентное расширение и т.д.

В результате наблюдений было установлено, что указанный методический подход приводит к следующим важным результатам в процессе обучения:

Происходит сильное влияние на процесс укрепления междисциплинарных и междисциплинарных связей;

Связное и логическое овладение, в результате чего происходит сознательное овладение, повышается активность и самостоятельность учащихся;

В процессе обучения повышается учебно-познавательная активность учащихся, развиваются способности к научному творчеству.

II. О значении использования дидактических блоков в повышении познавательной активности учащихся

Концепция построения курса алгебры на основе элементов общей алгебры представляет серьезные трудности в обучении в плане их восприятия, осмысления и усвоения. Так, реализация аксиоматического метода в обучении при начале систематического построения геометрии в средней школе представляет определенные проблемы во восприятии и усвоении учащимися, аналогичные же трудности возникают и у студентов при обучении курсу алгебры в I семестре. Чтобы преодолеть эти трудности, недостаточно приведение примеров, также наличие возможностей рассмотрения конкретных случаев с целью их общей интерпретации. В таких случаях обучение элементам общей алгебры через дидактические блоки становится в определенной степени эффективным.

Понятие дидактического блока определяется следующим образом: «Дидактические блоки выражают единые принципы построения системы содержания и сформулированных конкретных приемов учебной деятельности учащегося» [1, с.47]. Следует отметить, что в трактовке понятия дидактического блока с указанным правилом имеются недоразумения. Так, выражение «учебная деятельность ученика» неверно, ведь ученик не занимается учебной деятельностью, он учится. Кроме того, стилистическая ошибка в предложении так же создает недоразумение. На самом деле, суть дидактического блока такова: В процессе обучения обучающий (учитель) и обучающийся (ученик или студент) соотносят материалы, выраженные единым принципом содержания и формализованной системой определенных приемов, рассматривают их в виде блока. Такой блок называется дидактическим.

Следует отметить, что в составленной программе и написанных учебниках и учебных пособиях учитываются темы, входящие в дидактический блок, которые в ряде случаев группируются и преподаются по разделам. Однако даже обычные темы из разных разделов способны образовывать дидактические блоки. Определение таких дидактических блоков оказывает большое влияние на осмысление и усвоение учебного материала, одновременно давая мощный толчок к

созданию внутрипредметных связей. Давайте посмотрим на примеры для них.

В курсе алгебры, преподаваемом по специальностям «Преподавание математики» и «Преподавание математики и информатики» высших педагогических учебных заведений в I семестре, рассмотрим дидактический блок «группа и кольцо» на основе двух важных частных случаев алгебраической структуры, таких как группа и кольцо, и покажем его содержание.

Группа как алгебраическая структура типа $(2,1,)$.

Элементы понятия группы; аксиомы, примеры, простые свойства

Гомоморфизмы групп: отражение, закрепляющее действительность, гомоморфизм, эпиморфизм, мономорфизм, изоморфизм, автоморфизм, эндоморфизм, примеры.

Свойства, выведенные из теорем о гомоморфизме алгебраических структур, и другие свойства гомоморфизмов групп.

Подгруппа и ее свойства, выведенные из подалгебры, и другие свойства, примеры.

1'. Кольцо – как алгебраическая структура типа $(2,1,2,0)$.

2'. Элементы понятия кольца: аксиомы, примеры, простые свойства.

3'. Гомоморфизмы колец: отражение, закрепляющее действительность, гомоморфизм, эпиморфизм, мономорфизм, изоморфизм, автоморфизм, эндоморфизм, примеры.

4'. Свойства, выведенные из теорем об гомоморфизмах алгебраических структур, и другие свойства гомоморфизмов колец.

5'. Подкольцо и его свойства, выведенные из свойства подалгебры, и другие свойства, примеры.

Изучая материал первого блока, учащиеся приобретают новые знания и навыки и используют их при изучении материала второго дидактического блока. Дидактических блоков, оформленных в преподавании курса алгебры, немного: «Кольцо целых чисел и поле отношений в области целостности»; «Кольцо целых чисел и отношения деления в кольце одномерных многочленов»; «Простое трансцендентное расширение и кольцо однородных многочленов» и др. То, что компоненты этих дидактических блоков преподаются в разных семестрах, не имеет недостатков. Например, в дидактическом блоке "кольцо целых чисел – кольцо однозначных многочленов" кольцо целых чисел преподается в первом семестре, а второй блок-в последнем семестре. При таком правиле в процессе обучения получается поло-

жительный результат, так что материал предыдущего блока повторяется еще раз.

Использование дидактических блоков в обучении задачам при их обобщении существенно влияет на повышение творческих способностей учащихся, их познавательной активности.

Список литературы

1. Алышов М.А. Проблемы преподавания подготовительного курса геометрии и пути их решения (I – VI классы). – Баку: «Элм», 2009, 284 с.

2. Афанасьев В.В. Формирование творческой активности студентов в процессе решения математических задач. – Ярославль, 1996, 168 с.

3. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – Киев: Выща школа, 1985.

4. Куликов Л.Я. Алгебра и теория чисел. – Москва: Высшая школа, 1979, 554 с.

УДК 159.9.07

Горбенко Ирина Александровна

*к.психол.н, доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

Ревенкова Олеся Александровна

*студентка 5 курса Института истории и политики
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

I. Gorbenko

*PhD in Psychology, Associate Professor Department
of Educational Psychology*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow*

e-mail: ia.gorbenko@mpgu.su

O. Revenkova

5th year student of the Faculty of History

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow*

e-mail: lesya9900@mail.ru

ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

OPTIMISM AS A FACTOR IN OVERCOMING DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN STUDENT AGE

Аннотация. В статье исследуется взаимосвязь оптимизма и копинг-стратегий у студентов. Показано, что студенты с высоким уровнем оптимизма используют адаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии.

Ключевые слова: жизненные трудности, трудная жизненная ситуация, копинг-стратегии, оптимизм.

Abstract. The article examines the relationship between optimism and coping strategies among students. It is shown that students with a high level of optimism use adaptive cognitive, emotional and behavioral coping strategies.

Keywords: life difficulties, difficult life situation, coping strategies, optimism.

Ситуация в современном российском обществе характеризуется насыщенностью и динамичностью из-за сложных преобразований, связанных с научно-техническим прогрессом. Безусловно, это затрагивает наиболее прогрессивную молодежь, которая проходит обучение в высших учебных заведениях.

Н. Н. Михалко довольно точно подметил и описал психологические особенности современных студентов вузов. Это дети, рожденные во второй половине 90-х годов. Они «воспитывались и выросли в период относительной социальной и политической стабильности, в условиях... "беспроблемного детства"». «В результате условий воспитания, созданных взрослыми, они не умеют решать проблемы, не прогнозируют последствия своих действий и риски». Они не приучены «к упорству в достижении целей, не могут переживать неудачи, бороться и преодолевать трудности. Они не понимают, почему (зачем?) нужно так интенсивно и тяжело учиться...» [3, с. 230-231].

В связи с этим весьма актуальным становится вопрос об овладении современной студенческой молодёжью такими поведенческими стратегиями, которые позволили бы им конструктивно преодолевать возникающие жизненные трудности.

Если обратиться к психологическому анализу понятия «жизненные трудности», можно обнаружить широкий круг терминов, таких как: травматические события, критические поворотные события, кризисная ситуация, экстремальная ситуация, напряженная ситуация, трудная жизненная ситуация и др. Каждый из этих терминов отражает отдельные специфические черты рассматриваемого явления. Однако чаще всего исследователи апеллируют термином «трудная жизненная ситуация».

В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания населения», принятом Государственной Думой РФ 15 ноября 1995 г. трудная жизненная ситуация трактуется как «ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина..., которую он не может преодолеть самостоятельно» [9]. Таким образом, феномен трудной жизненной ситуации заключается в том, что она ломает привычный уклад жизни человека и вынуждает его осуществить оценивание различных аспектов сложившейся ситуации и принять осмысленное решение для ее урегулирования.

Для обозначения трудной жизненной ситуации в психологии разные авторы используют различные подходы. Под трудной жизненной ситуацией они понимают психологический конфликт (Мерлин В. С.); ситуацию невозможности (Василюк Ф. Е); препятствия в реализации важных жизненных целей (Дементьева И. Ф., Евграфова И. Н., Кусов А. Ф.) и др.

Так, В. С. Мерлин в своих трудах рассматривает трудную жизненную ситуацию как психологический конфликт, при котором становится проблематичным удовлетворение активных мотивов личности, и она начинает воспринимать ситуацию как субъективно неразрешимую. Внешние ограничения способствуют развитию внутренних противоречий между мотивами и стремлениями, что в итоге перерастает в дезинтегративную ситуацию. Таким образом происходят резкие изменения мотивов и отношений индивида, глубина и характер которых обусловлены принадлежностью к той или иной социальной группе или уровнем развития личности [2].

И. Ф. Дементьева и И. Н. Евграфова трудную для личности жизненную ситуацию интерпретируют как условия, возникшие по причине временного воздействия субъективных или объективных факторов; как неминуемое событие жизненного цикла, провоцирующее стресс и перенапряжение; как помеху в достижении важных целей, которая не может быть устранена с помощью привычных механизмов [цит. по: 5, с. 22].

Ф. Е. Василюк определяет трудную жизненную ситуацию как критическую, попав в которую, субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.). При этом под «невозможностью» он понимает нахождение в ситуации отсутствия смысла, сопровождающееся ощущением безвыходности, отчаяния и неизбежности происходящего. Автор выделяет четыре основных понятия, которые можно применить при характеристике трудной жизненной ситуации: 1) стресс (состояние нервно-психического напряжения, вызванное рядом неблагоприятных факторов), 2) фрустрацию (негативное психологическое самочувствие, возникающее из-за невозможности удовлетворения потребностей), 3) конфликт (наличие противоречивых мотивов, неспособность человека расставить жизненные приоритеты), 4) кризис (состояние перехода человека от привычного уклада жизни к новому и до сих пор неизвестному) [1]. Таким образом «трудная жизненная ситуация блокирует автоматические поведенческие программы и за счет психического напряжения, негативного эмоционального "заставляет" человека предпринимать усилия по выбору и применению оригинальной стратегии выхода из состояния напряженности, трудности и сложности» [7, с. 56].

Анализ работ Е. В. Битюцкой, В. В. Знакова, Т. Л. Крюковой, С. А. Липатова, О. Г. Филиппенко и др. показывает, что трудные жизненные ситуации, возникающие в студенческом возрасте, можно классифицировать по степени участия в них личности:

– Объективные трудные жизненные ситуации – обстоятельства, которые возникают без участия человека и влияние на них у личности сильно ограничено (например: инвалидность).

– Субъективные трудные жизненные ситуации – ситуации, связанные с выполнением какой-либо задачи и с отношением личности к этой задаче; это те ситуации, с которыми молодой человек в состоянии справиться самостоятельно (проблемы в личной жизни, учебные трудности и др.).

– Объективные трудные жизненные ситуации, возникающие по субъективным причинам – ситуации, возникающие в ответ на действия личности [цит. по: 6, с. 282].

К. Муздыбаев классифицирует трудные жизненные ситуации по уровню интенсивности, величине потери или угрозы, а также длительности (хронические, краткосрочные), управляемости событий (контролируемые, неконтролируемые), уровню влияния [4].

Используемые человеком приемы совладения с различными трудными жизненными ситуациями и состояниями, а также поведенческие стратегии, позволяющие справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека, называют в науке копинг-стратегиями. Мы поставили перед собой цель выявить преобладающие копинг-стратегии у современных студентов.

Копинг-ресурсы, влияющие на выбор копинг-стратегий, включают широкий спектр ресурсов личности, способствующих совладанию с трудной жизненной ситуацией. К ним относят: оптимизм (Селигман М.), жизнестойкость (Фомина А.Н.), уверенность в своей результативности (Москвитина О. А.), высокую самооценку (Раусте фон Брихт), самоуважение (Тейлор С.), мотивацию достижения (Маленова А. Ю., Поваренков Ю. П., Шагарова И. В.) и др. Интересным для нас представляется вопрос об изучении связи копинг-стратегий с оптимизмом.

Оптимизм и пессимизм считают важными психологическими конструктами личности, выражающими оценочное отношение к воспринимаемой реальности. В структуре индивидуального сознания они занимают особое место и являются составляющими компонентами личностного смысла. «Оптимистам присуща вера в положительные жизненные перспективы, вера в себя и в свое окружение, в то время как пессимисты готовы уступать трудностям и довольствоваться малым, принимая страдания, как должное» [8, с.10].

Мы считаем оптимизм важнейшим фактором преодоления трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте. Он помогает студентам более успешно справляться с бесконтрольными и быстро нарастающими жизненными трудностями, связанными с учебой в вузе, и позволяет им чувствовать себя более счастливыми и успешными.

Исследование проводилось на базе Московского педагогического государственного университета. В исследовании приняли участие 23 студента в возрасте 17-25 лет. В качестве основных методов исследования выступали: «Тест диспозиционного оптимизма – LOT» (Шейер Ч., Карвер М.) и «Методика диагностики копинг-механизмов» (Хейм Э.).

Результаты исследования уровня оптимизма по «Тесту диспозиционного оптимизма» (Шейера Ч., Карвера М.) показали у 10 опрошенных (44%) высокий уровень оптимизма, у 12 (52%) – уровень оптимизма выше среднего, у одного человека (4%) – низкий уровень оптимизма. Как видим, почти половина испытуемых с оптимизмом смотрит в будущее и уверена в том, что с ними не произойдет ничего

плохого. Только один студент считает, что «если что-то плохое может случиться, то это обязательно случится с ними». Он «редко рассчитывает на то, что с ним произойдет что-то хорошее и не надеется на то, что его дела будут идти так, как он хочет».

Далее респондентам было предложено пройти обследование с помощью «Методики диагностики копинг-механизмов» (Хейма Э.). Рассмотрим полученные результаты.

Так, было выявлено, что среди *когнитивных копинг-стратегий* испытуемые с высоким уровнем оптимизма и с уровнем оптимизма выше среднего выбирают в основном такие копинг-стратегии, как «сохранение самообладания» (29,2%), «установка собственной ценности» (16,7 %) и «придача смысла» (16,7 %). «Сохранение самообладания» и «установка собственной ценности» являются адаптивными копинг-стратегиями и позволяют найти наилучший выход из трудной жизненной ситуации. Они характеризуются повышением самооценки и самоконтроля, более глубоким осознанием собственной ценности как личности, наличием веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. «Придача смысла» является относительно адаптивным вариантом копинг-поведения, конструктивность которого зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. Кроме того, результаты исследования показали, что респондент с низким уровнем оптимизма выбрал неадаптивную копинг-стратегию «смирение». «Смирение» является пассивной формой поведения, при которой человек отказывается от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, а также в связи с умышленной недооценкой неприятностей.

Среди *эмоциональных копинг-стратегий* студенты с высоким уровнем оптимизма и с уровнем оптимизма выше среднего выбирают адаптивные копинг-стратегии «оптимизм» (29,2%) и «протест» (12,5%), а также относительно адаптивную стратегию «пассивная кооперация» (12,5%). Данные копинг-стратегии проявляются в форме активного возмущения и протеста по отношению к трудностям и уверенности в наличии выхода из любой, даже самой сложной ситуации. Испытуемый с низким уровнем оптимизма выбрал относительно адаптивную копинг-стратегию «эмоциональная разрядка», которая часто не устраняет стрессовое состояние, а напротив, может способствовать его усилению.

Среди *поведенческих копинг-стратегий* респонденты с высоким уровнем оптимизма выбирают адаптивную копинг-стратегию «сотрудничество» (20,8%) и относительно адаптивные копинг-стратегии

«отвлечение» (16,7%) и «компенсация» (16,7%). Поведение людей, прибегающих к копинг-стратегиям «отвлечение» и «компенсация» характеризуется стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью различных средств (алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний и др.), поэтому их эффективность будет различной в зависимости от ситуации. Студент с низким уровнем оптимизма выбрал неадаптивную копинг-стратегию «отступление». Такое поведение предполагает избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем.

Таким образом мы видим, что большинство современных студентов имеет высокий уровень оптимизма и уровень оптимизма выше среднего. Они преимущественно применяют адаптивные и относительно адаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии. В результате у них формируется широкий набор конструктивных способов преодоления трудных жизненных ситуаций, стресса и сведения к минимуму их негативного влияния, что является важным показателем развития личности. Студенты с низким уровнем оптимизма, наоборот, чаще используют неадаптивные копинг-стратегии. Они уверены, что негативные жизненные ситуации случаются исключительно по их вине и находятся вне их контроля, а позитивные являются лишь случайными событиями, поэтому они не могут справиться с различными проблемами и преодолевать трудности. Считаем для себя интересным и перспективным дальнейшее изучение вопроса о связи копинг-стратегий с оптимизмом в студенческом возрасте.

Список литературы

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984. 200 с.
2. Мерлин В. С. Психологические конфликты // Психология конфликта / Сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. С. 224-252.
3. Михалко Н. Н. Психологические особенности личности студента // Современные проблемы права, экономики и управления. № 1 (2), 2016. С. 229-233.
4. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии, том 1. № 2, 2012. С. 32-38.

5. Кибальник А. В. Обучение студентов стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций в процессе волонтерской деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2019. 245 с.

6. Кибальник А. В. Проблема овладения студенческой молодежью конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций: опыт эмпирического исследования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). №8(52), 2015. С. 279-293.

7. Потанин С. П. Отражение трудных жизненных ситуаций в жизненных мирах личности // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии ОГУ им. Ф. М. Достоевского (Омск, 4-5 октября 2018 г.). Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018. С. 55-59.

8. Сычёв О. А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 69 с.

9. Федеральный закон от 10.12.1995 N 195-ФЗ (ред. от 23.07.2008) «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации»

УДК 37.013.46

Дэн Шуюй

*аспирантка 2 года обучения кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
г. Москва*

Deng Shuyu

*2th year postgraduate student of the
Department of Educational Psychology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow
e-mail: viyaliaden@yandex.ru*

**АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ
ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**ANALYSIS OF TRENDS IN THE DEVELOPMENT
OF PERSONALIZED EDUCATION IN HIGHER EDUCATION**

Аннотация. В статье проводится анализ развития персонализированного образования в высшем образовании. Показано место персонализированных технологий обучения в современном образовательном дискурсе и среди тенденций современного образования.

Ключевые слова: тенденции современного образования, персонализированное обучение, гуманизация, гуманитаризация, компьютеризация, персонализация, глобализация.

Abstract. The article analyzes the development of personalized education in higher education. The place of personalized learning technologies in modern educational discourse and among the trends of modern education is shown.

Keywords: trends in modern education, personalized learning, humanization, humanitarization, computerization, personalization, globalization.

Система высшего профессионального образования вступает в новую фазу своего функционирования, так как происходит переход от подготовки специалиста к образованию и формированию личности человека, что, в свою очередь, требует разработки и реального воплощения на практике новой образовательной парадигмы воспитания и обучения, направленной на конкретного человека.

Ответом на вопрос о развитии систем персонализированного образования должна стать гибкая система обучения, воспитания и развития, которая позволяет:

- поддерживать (а не отбивать) живой интерес к учёбе, стимулировать желание непрерывно учиться;
- формировать исследовательское и проектное мышление;
- использовать «цифру» — отбрасывать лишний избыток информации, ориентироваться в ней, классифицировать, анализировать, верифицировать;
- использовать мощь искусственного интеллекта для хранения, обработки и аналитики цифровых данных;
- адаптировать предложение, создавать продукт исходя из запросов конкретного человека, создавать условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий;
- развивать способность к командному взаимодействию, развивать культуру совместной деятельности в учебном и внеучебных процессах.

В контексте персонализации важно рассмотреть общие тенденции развития современного образования. Современное образование характеризуется следующими тенденциями: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, технологизация (информатизация /цифровизация/ компьютеризация), индивидуализация, непрерывность, глобализация [1,2,3,6].

Гуманизация образования – внимание к личности учащегося, его интересам, запросам, индивидуальным особенностям. Под этим понимают уважение прав всех учащихся на получение знаний и учебу в комфортной и поддерживающей среде. Для этого важно принимать учащихся как самостоятельных личностей и учитывать их образовательные особенности (например, интеллектуальные, мотивационные или возрастные) и прошлый образовательный опыт. Данная тенденция помогает справиться с психологическими трудностями, которые могут возникать во время учебы, призвана помочь и тем, кто уже оказался за пределами образовательной системы, но хочет в нее вернуться: например, освоить новую профессию или получить диплом университета в зрелом возрасте.

Гуманитаризация образования касается вопросов обучения, воспитания и развития личности обучаемых, а также вопросов его организации, функционирования и управления. Предполагается, что она должна реализовываться во всей системе образования, пронизывая гуманитарную и естественно-научную составляющие образования, область технических, инженерных, экономических и других наук.

Дифференциация обучения – это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности общие и специальные, уровень развития, интересы, психофизиологические свойства нервной системы и т.д.), характеризуется созданием групп учащихся, в которых содержание образования, методы обучения, организационные формы различаются.

Выделяются два типа дифференциации обучения: дифференциация внешняя и внутренняя. Виды дифференциации определяются, исходя из тех признаков (оснований), который лежат в основе разделения учащихся на группы. Традиционные виды дифференциации – это дифференциация по общим и специальным способностям, по интересам, проектируемой профессии.

Под диверсификацией понимается принцип развития системы непрерывного образования в современных социально-экономических условиях, реализация которого создаст условия для многообразия об-

разовательных траекторий, обеспеченных неограниченным вариантом образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и способностей личности, и сформулирует новую типологию образовательных учреждений. При этом мы исходим из того, что образование, как сфера социальной практики общества, создает не только объективные условия для расширения знаний, обогащения опыта, овладения способами познавательной, практической и социальной деятельности обучаемых, но и формирует целостную (самодетельную, творческую, нравственную) личность.

Многовариантность образования - создание в образовательной системе условий выбора, дающих каждому участнику образовательного процесса шанс в достижении успеха. Многоступенчатость профессиональной подготовки предусматривает последовательный переход со ступени на ступень. Преимущество ступенчатой системы подготовки состоит в более основательной профориентации и осознанном выборе профессии, а также в овладении несколькими профессиями, что дает выпускнику среднего специального учебного заведения запасные варианты для трудоустройства в сложных экономических условиях.

Многоуровневое образование - единый учебно-методический комплекс, включающий в себя систему довузовской, вузовской и послевузовской подготовки. Принцип многоуровневости предполагает наличие многих уровней и ступеней образования.

Признание фундаментализации вызвано ростом объема информации, ее обновлением каждые 2–3 года. Первоочередными задачами в данной области выступают: введение цикла общих гуманитарных дисциплин в естественно-научное и техническое образование с целью преодоления разобщенности естественно-научных и гуманитарных компонентов целостной мировоззренческой культуры личности; создание интегральных междисциплинарных курсов, которые содержат наиболее универсальные и обобщенные знания, являющиеся основой прикладных исследований и разработок, базой для формирования общей и профессиональной культуры личности, быстрой адаптации к новым профессиям и специальностям; преодоление противоречия между фундаментальным образованием и профессиональным обучением при безусловном приоритете фундаментальных знаний.

Важным направлением развития образования является технологизация образовательного процесса, которое предполагает внедрение в образование современного эффективного и продуктивного инструментария, высокоэффективных информационных технологий, про-

должающуюся повсеместную компьютеризацию, связанную, прежде всего, с развитием технологий информационных процессов, всеобщей компьютеризацией.

Индивидуализация образования определяется возможностями учета индивидуальных особенностей обучаемого, опоры на его способности, самораскрытие и профессиональную самоактуализацию. В учебных планах и программах должны быть предусмотрены специально отведенные часы на индивидуальную работу с каждым обучающимся. Причем чем большее количество часов образовательное учреждение может выделить на индивидуальную работу, тем более качественное образование получает студент. Именно при таком образовании происходит подлинное профессионально-личностное развитие специалиста.

Глобализация образования определяется прежде всего тем, что образование и общество неотделимы друг от друга. Сфера образования призвана корректировать свои приоритеты и ценности с учетом не только актуальных, но и перспективных, долговременных запросов и человека, и общества, работает на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения и навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты. Единый мировой рынок, единое информационное пространство, интеграция локальных цивилизаций в единое мировое сообщество обеспечивают воспроизводство социальных связей и отношений в историческом пространстве и времени.

Глобализация образования означает постепенную трансформацию различных образовательных систем в единую, а затем мировую, при сохранении различий, обусловленных традицией и культурой. Сравнительная педагогика извлекает или должна уметь извлекать суть информации из уже существующих данных. Результаты сравнительно-педагогических исследований расширяют и модифицируют данные и выводы специальных исследований и обеспечивают обратную связь с отдельными дисциплинами.

Рассмотрев основные тенденции современного образования, можно прийти к следующему выводу. В современном обществе решающую роль играют информация и знания, которые являются факторами, определяющими потенциал общества в целом и каждого его члена в частности, качества личности которого закладываются в образовании. Мировые процессы происходят настолько стремительно, что можно только предполагать, какие именно знания будут востребованы через три-пять лет. Персонализированное обучение является тем

вектором развития современного образования, который мог бы ответить на все эти непростые вызовы.

Возникла необходимость в новой организации образовательного процесса, которая бы могла решить проблемы традиционной системы образования, подготовить обучающихся к задачам нового тысячелетия, повысить их самостоятельность в определении целей и путей их достижения, учесть разные стили и способы получения знаний, а также их разный уровень умений и навыков, обучать новым навыкам, а не просто теоретическим знаниям.

В этом случае персонализация образования может быть одним из вариантов развития системы образования, так как именно она способна создать благоприятные условия для формирования и развития у обучающихся полноценной учебной деятельности, использовать активные методы обучения и формировать необходимые «мягкие» навыки, дает возможность достижения образовательных результатов превратить обучение в творческую деятельность, а также сформировать человека, способного справляться с глобальными вызовами общества.

Персонализированное образование – это образовательный подход, использующий индивидуальные образовательные траектории, в результате применения которого возрастает уровень индивидуальной мотивации, происходит удовлетворение индивидуальных интересов, стремления каждого обучающегося [4,5].

Персонализированное образование обладает рядом преимуществ, так как позволяет сочетать в себе значимые тенденции развития образования с целью раскрытия потенциала каждого обучающегося, формирование счастливой и гармоничной личности, повышения уровня самостоятельности и ответственности обучающегося, обучение «мягким» навыкам, которые необходимы для жизни в современном обществе, повышение самооценки, мотивации, снижение уровня стресса и улучшение психологического состояния обучающихся, повышение эффективности образовательного процесса, индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Список литературы

1. Авво Б. В. и др. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 108 с.

2. Алисов Е.А., Подымова Л.С. Современные технологии и модели обучения. – М.:МПГУ, МГПУ, 2018. – 90 с.
3. Арно А.О. Проектирование образовательного пространства на основе подхода развития навыков «4К»//Кант.– 2020. – № 1 (34)– С. 188-192.
4. Ермаков Д. С., Казакова Е. И., Кириллов П. Н. и др. Персонализированная модель образования: методическое пособие. — М.: АНО «Платформа новой школы», 2019.
5. Ермаков Д. С., Кириллов П. Н. Персонализированная модель «в цифре» // Образовательная политика. — 2019. — № 3 (79). — С. 132—141.
6. Инновационные подходы и технологии в общем и профессиональном образовании. – Москва-Курск, 2018.– 226 с.

УДК 378.4

Зинченко Виктория Олеговна

*док. пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики,
Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск
(ЛНР)*

Сидоренко Оксана Игоревна

*старший преподаватель кафедры теории и практики перевода,
Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск
(ЛНР)*

V.O. Zinchenko

*Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy
Luhansk State Pedagogical University, Lugansk (LPR)
e-mail: metelskayvika@mail.ru*

O.I. Sidorenko

*Senior lecturer of theory and practice of translation department,
Luhansk State Pedagogical University, Lugansk (LPR)
e-mail: sidorenko.oksana88@yandex.ua*

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ**

**TRAINING FUTURE TEACHER FOR THE USE
OF CASE-TECHNOLOGY**

Аннотация. В статье обоснована актуальность использования кейс-технологии в подготовке будущего учителя. Рассмотрены методы обучения, составляющие кейс-технологию. Отражены направления по формированию у будущего учителя компетенций по разработке и использованию кейс-технологии.

Ключевые слова: инновационная технология, проблемно-ситуационное обучение, кейс, кейс-технология, методы обучения, будущий педагог, компетенция.

Abstract. In the article the applicability of the case-technology usage in future teacher's training is justified. The teaching methods that make up case-technology are considered. The directions on formation of future teacher's competences on development and use of case-technology are reflected.

Keywords: innovative technology, case-study, case, case technology, teaching methods, future teacher, competence.

Социально-экономическое развитие общества связано с внедрением и использованием инноваций, что предполагает процессы модернизации всех сфер общественной жизни. Сфера образования непрерывно претерпевает изменения, обусловленные государственной политикой и стратегическими задачами развития государства и общества, социальным заказом, уровнем развития науки и техники, необходимостью подготовки личности к решению различного рода задач жизнедеятельности., мировыми тенденциями в сфере образования и пр. Изменения в образовании в последнее время непосредственно связаны с новыми технологиями обучения, что соответствует основным принципам образовательной политики Российской Федерации и в частности отражено в ст. 20 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования» Федерального закона РФ «Об образовании», где сделан акцент на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий с целью повышения качества образования и целенаправленного развития личности обучающегося [1].

Одной из относительно новых педагогических технологий в отеческой системе образования является кейс-технология, позволяющая организовать проблемно-ситуационное обучение с использованием кейсов (case study). Учитывая тот факт, что впервые case study было применено еще в начале XX века в Школе Бизнеса Гарвардского университета, который и сегодня является лидером разработки и исполь-

зования данной технологии, внедрение кейс-технологии в учебный процесс российских вузов и школ является недостаточно распространенным. На наш взгляд это связано, прежде всего, со способностью самого преподавателя находить и разрабатывать нестандартные ситуации в контексте рассматриваемой проблемы, одновременно с этим организуя активное и конструктивное взаимодействие субъектов учебного процесса, нацеливая их на самостоятельное получение недостающих для разрешения ситуации знаний и навыков, принятие оптимальных решений с учетом влияния различных внешних и внутренних факторов и необходимостью разрешить проблему в установленные занятием сроки, а также организуя рефлексивные процедуры, которые в процессе реализации кейса чаще всего носят публичный характер и воспринимаются обучающимися не всегда адекватно. И если подбор и разработка таких нестандартных ситуаций в условиях профессионального образования является более понятными и связаны с формированием фундаментальных основ профессиональной деятельности будущего специалиста и ее содержанием, то использование кейс-технологий в рамках школьной программы во время урока вызывает у педагога множество вопросов, поскольку само содержание кейса должно быть одновременно связано и с изучаемой предметной областью и с реальной жизнью. Кроме того, сама организация работы с кейсом забирает значительное количество времени, которые многие учителя считают более целесообразным использовать в рамках традиционных методов обучения.

При этом само владение кейс-технологией способствует формированию и развитию у будущего учителя таких универсальных компетенций, как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, самоорганизация и саморазвитие, а также ряда общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Если говорить об обучающихся общеобразовательной школы, то новые образовательные стандарты начального и основного общего образования, которые вступают в силу с 2022 года более детально описывают требования к результатам обучения по каждому из предметов, делая, при этом акцент, на метапредметность формируемых компетенций, которые и лежат в основе результатов применения в обучении кейс-технологий.

Вышесказанное определяет актуальность формирования у будущих педагогов компетенций по использованию кейс-технологий в учебный процесс общеобразовательной школы.

Особенности технологизации процесса обучения отображаются в педагогических исследованиях зарубежных и отеческих ученых, такие как В.П. Беспалько, Б. Блум, Т.Ф. Ефремова, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, Дж. Миллер, А.И. Фоменков и др. Сущность и механизмы использования кейс-технологии в образовании отображены в научных работах Г.А. Брянского, В.А. Делигер, Д.А. Елисеева, О.Н. Калачиковой, Е.И. Михайловой, О.Я. Овсянниковой, М.А. Панфиловой, В.Я. Платова, Ю.П. Сурмина и др.

При этом существует необходимость изучения понятийного аппарата исследуемой технологии. Ее название происходит от английского «case», что в переводе означает случай, ситуация, ситуационное задание. В интерпретациях ученых можно увидеть «кейс-метод» и «кейс-технология».

Case study определяется как неигровой имитационный активный метод обучения, который направлен на анализ ситуации и разработку практического решения группой участников [2].

Case study – технология обучения, которая основана на описании реальной или гипотетической ситуации, требующей решения или действия. Анализ ситуации в данном случае дает сам учащийся для поиска вариантов возможного решения [3].

Однако, на наш взгляд, понятие кейс-технологии является более широким нежели кейс-метод, т.к. в состав этой технологии входит множество методов: диалог, работа в творческих группах, метод инцидента, метод ситуационно-ролевой игры, мозговая атака, метод дискуссии, метод ситуационного анализа. Считаем целесообразным остановиться на рассмотрении некоторых методов этой технологии более детально.

Метод ситуационного анализа характеризуется тем, что ученик применяет теоретические знания для решения модели учебной ситуации. Преподаватель генерирует вопросы, фиксирует ответы, поддерживает дискуссию, т.е. регулирует процесс разрешения проблемной ситуации [4].

Метод мозговой атаки (штурма) отличается от метода ситуационного анализа тем, что ученики получают лишь часть информации для анализа. Они сами формулируют суть проблемы и предлагают разнообразие решений возникшей проблемы, затем приходят к единому коллективному выбору более удачного. Таким образом, информация лучше усваивается и учащиеся легче применяют полученные знания в дальнейшем. Как отмечает Н.А. Тошева, использование метода мозгового штурма в обучении школьников способствует разви-

тию критического мышления, творческой активности, коммуникативных навыков, готовности к командной работе и сотрудничеству, однако не позволяет решать сложные комплексные проблемы, поскольку в этом случае организация работы учащихся становится плохо управляемой [5].

Метод инцидента основан на ситуации конфликта, где участники получают краткое сообщение об инциденте, осуществляют его анализ и приходят к решению в условиях неполной информации.

Метод ситуационно-ролевых игр связан с разрешением ситуации, имеющей двоякое трактование и связанных непосредственно с жизнедеятельностью человека, во время чего учащиеся самостоятельно выбирают роль, строят стратегию поведения, прогнозируют результат. В процессе использования метода ситуационно-ролевых игр в наибольшей мере идет формирование системы ценностей, норм, правил и моделей социального и профессионального поведения, мотивов личностного развития.

Метод дискуссии используется в интеллектуально и организационно подготовленной аудитории. Если говорить об учащихся школы – то это преимущественно старшеклассники, которые же овладели навыками дискуссии, могут корректно обмениваться мыслями, опытом, аргументами и фактами, коллегиально приходя к единому мнению по поводу разрешения проблемной ситуации.

Метод игрового проектирования связан с разработкой самими учащимися кейса, носящего преимущественно исследовательский и проектный характер, что позволяет использовать данный метод среди учащихся 10–11 классов.

Независимо от того, какой из методов кейс-технологии используется учителем, в их основе лежат ситуация, анализ и задача. Если при формировании психолого-педагогических компетенций учителя педагогическая ситуация используется достаточно часто, то использование кейсов в процессе изучения методики преподавания предметной отрасли – явление не частое.

В свете этого Т.К. Смыковская и Е.А. Фаворская считают необходимым при формировании дидактико-методической компетентности учителя распределить кейсы на две группы – учебные и методические, а сам кейс разбивать на три взаимосвязанных блока (информационно-координирующий, практический, контролирующий), что позволит более четко определить содержание деятельности учителя при разработке и использовании кейсов и оценить уровень формируемой компетенции у будущего учителя [6].

М.Г. Голубчикова отмечает, что овладение кейс-технологией будущим учителям связано с формированием у него умений и навыков перевода любой ситуации в задачу и выстраивания ее решение с позиции деятельностного подхода [7]. При этом исследовательница также акцентирует внимание на необходимости определения структуры и содержания деятельности учителя на каждом из этапов разработки и использования кейсов, что позволит четко выделить «цели, предмет, методы, средства, действия и операции, продукт, результат», и, как следствие, более осознанной подойти студенту, а в последствии и учителю к использованию кейс-технологии.

О.С. Маркович и А.Н. Сергеевым была разработана и апробирована модель формирования предметных и исследовательских компетенций будущих учителей информатики в основе которой лежит кейс-технология, разбивающая ее применение на три этапа (проектирование, разработка и применение) [8]. Одним из результатов реализации указанной модели становится готовность будущего учителя информатики применения инновационных технологий в педагогической деятельности.

Подводя итог проведенному исследованию, констатируем, что использование кейс-технологии позволяет повысить качество подготовки будущего учителя и сегодня является той педагогической технологией, которая способствует гибкому реагированию педагога на изменения окружающей действительности, максимальному приближению процесса обучения и воспитания к потребностям государства, общества, самой личности обучающегося, поскольку вкладывает ценностно-смысловую основу в передаваемые знания, умения и навыки, формирует первичный опыт разрешения жизненных и профессиональных ситуаций еще в период обучения в школе. Формирование компетенций будущего учителя по использованию кейс-технологий основано на поэтапности действий, классификации кейсов и интеграции с содержанием профильных (предметных) компетенциями.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. Серебряная И.А. Кейс-метод при подготовке бакалавров направлений 08.03.01 и 27.03.01 в решении исследовательских профессиональных задач / И.А. Серебряная, Е.А. Шляхова,

Д.С. Серебряная // Инновационные технологии в науке и образовании «ИТНО 2020»: Сб. тр. VIII Междунар. науч.-практич. конф. (с. Дивноморское, 19-30 августа 2020 г.). Ростов-на-Дону: ДГТУ-Принт, 2020. С. 114–117.

3. Roell С. Using a case study in the EFL classroom / С. Roell // English teaching forum. 2019. Vol. 57, № 4. Pp. 24–33.

4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для среднего профессионального образования / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 194 с.

5. Тошева Н.А. Использование метода мозгового штурма на уроке комплексного анализа и его преимущества / Н.А. Тошева // Проблемы педагогики. 2021. № 2 (53). С. 42–45.

6. Смыковская Т.К. Кейс-метод как средство формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики в условиях обучения в вузе / Т.К. Смыковская, Е.А. Фаворская // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5 (90). С. 51-54.

7. Голубчикова М.Г. Кейс как средство развития учебно-профессиональной самостоятельности студентов педагогических профилей / М.Г. Голубчикова // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5 (90). С. 207-210.

8. Маркович О.С. Оценка эффективности применения кейс-технологии при обучении компьютерному моделированию будущих учителей информатики / О.С. Маркович, А.Н. Сергеев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16, № 4. С. 351–364.

Нарвыш Лариса Валентиновна,
кандидат биологических. наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
и естественнонаучного образования,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Ставропольский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Ставрополь

Поддубная Татьяна Славиковна
кандидат биологических. наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
и естественнонаучного образования,
заместитель директора по контролю качества образования
Ставропольский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Ставрополь

Narvysh Larisa Valentinovna,
candidate of Biological Sciences.
associate Professor of the Department of Psychological,
Pedagogical and Natural Science Education,
Deputy Director for Educational Work Stavropol Branch
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Stavropol
Poddubnaya Tatiana Slavikovna
candidate of Biological Sciences.
Associate Professor of the Department of Psychoogical,
Pedagogical and Natural Science Education,
Deputy Director for Quality Control of Education Stavropol branch
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Stavropol

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
МАСТЕРСТВА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL
SKILLS OF FUTURE TEACHERS**

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие педагогических способностей, условия формирования педагогических способностей. Определены факторы формирования успешного педагога, которому необходимо в первую очередь быть компетентным, иметь широкий кругозор, хорошо знать не только свой предмет, но и методику его преподавания. Так же не менее важно владеть такими качествами, как тактичность, эрудированность, коммуникативность, умением учитывать в обучении и воспитании индивидуальные особенности ученика. Основная составляющая статьи заключается в определении сущности понятия " педагогические условия" в контексте формирования педагогического мастерства будущих педагогов- выпускников педвузов.

Ключевые слова: педагогические способности, педагогическое мастерство, педагогическая деятельность, коммуникативные способности, конструктивные способности, педагог, концепция, профессия, профессионализм.

Annotation. This article reveals the concept of pedagogical abilities, the conditions for the formation of pedagogical abilities. The factors of formation of a successful teacher, who needs first of all to be competent, to have a broad outlook, to know well not only his subject, but also the methodology of his teaching, are determined. It is also equally important to possess such qualities as tact, erudition, communication skills, the ability to take into account the individual characteristics of the student in teaching and upbringing. The main component of the article is to define the essence of the concept of "pedagogical conditions" in the context of the formation of pedagogical skills of future teachers- graduates of pedagogical universities.

Keywords: pedagogical abilities, pedagogical skills, pedagogical activity, communicative abilities, constructive abilities, teacher, concept, profession, professionalism.

В современных психолого-педагогических исследованиях большое внимание уделяется особенностям личности педагога, которая выступает как сформированная в процессе обучения и опыта работы целостная структура.

В условиях новой образовательной парадигмы современным образовательным учреждениям необходим педагог, во-первых, знающий свой предмет в совершенстве, во-вторых, способный создавать все необходимые психолого-педагогические условия для развития и саморазвития личности ребёнка в поликультурной среде. В свою оче-

редь, умение управлять процессом формирования личности ребенка предполагает способность самого педагога выстраивать конструктивные взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса в ситуации многоконфессиональности и поликультурности. То есть, по существу, педагог должен быть «человеком мира» в меняющемся образовательном пространстве.

Особая миссия в образовательном процессе уготована учителю начальных классов, поскольку именно в младшем школьном возрасте возводится «фундамент» личности растущего человека. Исследования отечественных учёных подтверждают, что от качества освоения основных видов подготовки при получении педагогической профессии зависит уровень становления общепрофессиональных компетенций. В их работах рассматриваются различные виды профессиональных компетенций учителя. Реализация системы формирования педагогического мастерства будущих учителей начальных классов требует специальной организации учебного процесса в высшей школе. Это актуализирует определение и реализацию специальных педагогических условий, отражает содержание практически-методического компонента целостной системы профессиональной подготовки будущих учителей с целью их ориентации на профессиональное становление и рост как учителя-мастера.

В настоящее время одним из важных направлений формирования профессиональных компетенций учителей начальных классов является повышение готовности к внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов. Именно педагоги должны обеспечить решение такой важной задачей образовательного учреждения при введении ФГОС как совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта образовательной работы. Компетенция – результат образования, выражающийся в готовности человека к решению определённых задач профессиональной и в непрофессиональной деятельности на основе использования им внутренних и внешних ресурсов.

Несмотря на то, что при анализе видов и структуры профессиональных компетенций в исследованиях выделяются компоненты самой различной природы, большинство исследователей (А.К. Бондаренко, А.П. Егоршин, и др.) отмечают, что компетенция является интегративным образованием. Взгляды различных авторов на достижение интегративной профессиональной компетенции можно свести к трем позициям: согласно первой точке зрения (И.А. Зимняя, А.И. Новиков, и др.) необходимо выделить «ядро» компетентности, обознача-

емое и как переносимые, ключевые навыки, которые являются непредметными, многофункциональными, междисциплинарными.

Вторая позиция (С.Г. Вершловский, Т.М. Сорокина и др.) отражает интегративную сущность ППК на основе общепринятой в психологии структуры деятельности, в единстве совместного действия мотивационно-ориентировочного, исполнительного, контрольно-оценочного звеньев педагогического труда.

Третья позиция (Н.А. Аминов, М.Н. Карапетова и др.) заключается в поиске дополнительного системообразующего фактора структуры профессиональной компетенции, который будет создавать устойчивые связи между элементами.

Оценка профессиональной деятельности педагога школы неоднозначна, к примеру, она может быть оценена с позиции различных подходов:

1. Педагог – современный специалист в области образования. При взгляде с такой точки зрения личность учителя включает в себя две составляющие – компетентность. Педагог начальной школы – учитель и воспитатель детей младшего школьного возраста. Педагог – носитель профессиональной педагогической культуры как интегративного личностного профессионально значимого образования, включающего пять компонентов, представленных в таблице 1:

Таблица 1

**Компоненты системы педагогической культуры будущего
учителя начальной школы**

Компоненты педагогической культуры	Характеристика деятельности педагога
Коммуникативный компонент	Открытость для общения и сотрудничества с учащимися на уроке и во внеурочное время
Конструктивный компонент	Организация деятельности школьников и собственной профессиональной деятельности
Перцептивный компонент	Умение понимать эмоциональное состояние и мотивы поведения воспитанника, способность к сопереживанию (эмпатия)
Инновационный компонент	Потребность в инновационной деятельности, в обновлении профессионального опыта, педагогический поиск

Рефлексивный компонент	Осознание своей профессиональной деятельности как главной сферы своего личностного самоопределения, самооценка своего профессионального развития
------------------------	--

Разработкой теоретических моделей педагогического мастерства или концепций профессиональной подготовки и личностного развития преподавателей занимается не только теория высшего образования – это также одна из важнейших задач педагогической психологии. Такие концепции призваны служить ориентирами не только для выбора содержания, форм организации методов, средств подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава, но и для определения степени пригодности к профессии. Традиционно принято работать в направлении проектирования таких моделей двумя способами – либо отталкиваясь от требований самой педагогической профессии, либо от личности.

В первом случае основным ориентиром при определении основных параметров, принципиально важных для успешной педагогической работы, являются требования, предъявляемые самой педагогической профессией. Модели, созданные с помощью такого подхода, обычно условно называются профессиональными моделями.

В профессиональном сообществе признается, что для успешной педагогической деятельности специалисту необходимы: широкий общий и научный кругозор, глубокие психологические и педагогические знания, знания своего предмета и методики его преподавания, кроме того, важны умения и навыки: гностические, организаторские, коммуникативные, коррекционные, проектировочные и др. [2] Модели, идущие от личности, именуемые условно персонологическими, основываются на выборе базовых личностных свойств и качеств, принципиально важных с профессиональной точки зрения. К ним обычно относят: высокий эмоциональный интеллект и социальную компетентность, развитые общие (абстрактный интеллект и креативность) и специальные способности, а также другие личностные свойства и качества. Этот подход вполне оправдан, ведь личность педагога – главный инструмент его творчества.

Профессиографические концепции педагогического мастерства. Не только специальные исследования, но обыденные наблюдения свидетельствуют о том, что существуют весьма заметные различия между педагогами в уровнях владения ими педагогическим мастер-

ством. Педагогическое мастерство рассматривается как системное качество личности, приобретаемое педагогом в процессе специального обучения и становления профессиональной идентичности. Большинство специалистов, разрабатывавших профессиографические модели педагогического мастерства, в качестве ключевого используют понятие «педагогические умения». Существует множество оснований для классифицирования педагогических умений, и как следствие – создано большое количество их классификаций. Советский исследователь Ф. Н. Гоноболин, в качестве основных педагогических умений предлагал рассматривать: дидактические, экспрессивные (речевые), перцептивные, суггестивные, академические.

Способность к самоуправлению, например, психическими состояниями и поведением, позволяющая оптимально действовать в сложных педагогических ситуациях (несложные ситуации в меньшей мере нуждаются в управлении), в психологии называют способностью педагога к саморегуляции.



Педагог, работающий с коллективом учащихся, должен хорошо представлять себе формирующую роль семьи и зависимость этой роли от ценностных ориентации ее членов.

Владение такой информацией позволяет предвидеть, как отношения в семье могут повлиять на личностное развитие ребенка, его характер, поведенческие реакции. Взаимодействие учителя с родителями оказывает серьёзное влияние на младшего школьника в период адаптации. Так же взаимодействие обусловлено социальными требованиями общества, которые всё больше требуют полноценного сотрудничества учителя с семьёй.

Известный специалист в области психологии педагогической деятельности Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней, на которых может осуществляться педагогическая деятельность:

1. Самый низкий - это репродуктивный уровень, учитель, который находится на этом уровне, учит только тому и так, как его самого учили.

2. Учитель, находящийся на втором, "адаптивном" уровне, начинает передавать свой опыт с некоторыми преобразованиями, чтобы сделать его более доступным для других.

3-4. Уровни локального моделирования и системного моделирования - знания и опыт передаются преподавателем в более широкой системе.

5. На пятом уровне учитель способен моделировать и формировать не только систему знаний, но и на основе этой системы знаний управлять поведением учащихся, т.е. решать не только дидактические, но и образовательные задачи.

Педагогические навыки зависят от степени выраженности общих и специальных способностей. В данном случае к общим способностям мы относим, в соответствии с общепринятым подходом, уровень абстрактного интеллекта и креативности, к специальным – индивидуально-психологические свойства человека, определяющие успешность ряда специальных видов деятельности. Согласно своим исследованиям, В.А. Якунин приходит к выводу, что у магистров-преподавателей средний уровень интеллекта (согласно тесту Д. Векслера) составляет 123,4 единицы, в то время как у их обычных коллег он обычно составляет 105,4 единицы. Автор предлагает рассматривать уровень интеллекта как важнейший показатель, определяющий успешность педагогической деятельности [3]

Ограничены ли возможности индивида в определенной профессиональной деятельности уровнем его интеллекта. Прогностичность тестов интеллекта выше для успешности профессиональной подготовки, чем для продуктивности профессиональной деятельности. Кроме того, любая практическая деятельность по сравнению с учебной менее контролируется, а ее результат зачастую оценивается менее жестко. В частности, результат педагогической деятельности может быть неопределенным или отдаленным во времени.

В. Н. Дружинин уделил особое внимание соотношению интеллекта, или "общих способностей", и креативности индивида. По его словам, творческая активность определяется творческой мотивацией, про-

является в особых (нерегулируемых) условиях жизни, но верхним пределом степени ее проявления является уровень общего интеллекта.

Таким образом, профессионал как целостная личность должен обладать совокупностью значимых профессионально-педагогических качеств, которые позволяют ему наиболее эффективно реализовывать цели и задачи своей профессиональной деятельности. Являясь практико-ориентированной, подготовка педагогов, в первую очередь – учителей, носит завершённый характер. Так, выпускник педагогического колледжа или вуза должен осуществлять свои профессиональные функции на уровне мастера.

Список литературы

1. Бабошина Е.В. Проектная технология обучения студентов-юристов среднего профессионального образования в условиях новой образовательной среды// Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Москва, 2020. С. 296-302.

2. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 4-7.

3. Гусейнова И.С., Назиров Р.С. Теоретические основы модернизации высшего образования// Проблемы теории и практики образовательного процесса в современных условиях. Материалы научно-практической конференции. Ответственный редактор Мухина В.М., 2016. С. 39-53.

4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.: ил. Савенков, А. И. Педагогическая психология в 2 ч. Часть 2: учебник для вузов / А. И. Савенков. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 186 с.

5. Пирмагомедова Э.А. Теоретический подход к оценке ценностных ориентаций современной молодежи// Духовно-нравственная культура в высшей школе студенческая молодежь: свобода и ответственность: Материалы VI Международной научно-практической конференции в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений. Под общей редакцией М.А. Симоновой. 2019, РУДН. Москва, 2019. – 209 с.

6. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

Эфендиева Фидан Эмин гызы
преподаватель кафедры начального образования
докторант по программе доктора философии,
Бакинский Славянский Университет,
г. Баку, fidan141923@gmail.com.

F.Efendiyeva
lecturer at the Department of Primary Education, PhD student
Baku Slavic University
Baku city, fidan141923@gmail.com.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Аннотация: В статье подчеркивается, что на протяжении педагогической практики будущие учителя начальных классов укрепляют, углубляют полученные по разным дисциплинам теоретические знания, творчески используют их во время практики, у них формируется умение наблюдать и анализировать учебно-воспитательные работы, организовать педагогический процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, рационально использовать новые педагогические технологии.

Ключевые слова: учитель; педагогическая практика; начальные классы; учащиеся; качество обучения

Abstract: The article emphasizes that during the teaching practice, future primary school teachers strengthen, deepen the theoretical knowledge gained in various disciplines, creatively use them during practice, they develop the ability to observe and analyze educational work, organize the pedagogical process taking into account age and individual characteristics of students, to rationally use new pedagogical technologies.

Keywords: teacher; teaching practice; elementary grades; students; quality of education

Успешная интеграция высшего образования в Азербайджане в Европейское образовательное пространство способствовала возникновению новых парадигм, концепций, инноваций, государственных стандартов и альтернативных учебных программ, обновлению педагогической системы, оптимизацию педагогического процесса, повышению качества обучения, совершенствованию содержания подготовки учительских кадров.

«Программа реформы в сфере образования Азербайджанской республики» (1999), «Концепция и стратегия непрерывного педагогического образования и подготовки учителя в Азербайджанской республике» (2007), «Концепция общего образования в Азербайджанской республике» (Национальный курикулум) (2006), «Рамочный курикулум по подготовке учителя начальных классов на ступени бакалавриата высшего образования в Азербайджанской республике» (2008), «Закон Азербайджанской республики в сфере образования» (2009), «Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской республике» (2013) и другие нормативно-правовые документы, являясь теоретико-методологической основой подготовки учительских кадров, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, одновременно и ускорили этот процесс.

Выявилось что, не исследованы и не анализированы усваиваемые учителем педагогические компетенции, хотя в Азербайджанской педагогической науке освещались его общественно-политические, социально-психологические, личные и этико-педагогические, конструктивные, коммуникативные, гностические и организаторские умения.

Выявлена обусловленность формирования учащихся как грамотных и компетентных личностей академическими умениями, опытом преподавания и профессиональным уровнем учителей начальных классов.

Выявлено наличие тесной корреляции между важными профессиональными компетенциями учителей начальных классов и достижениями обучающихся.

Компетентность – это интегральное качество личности учителя. Это качество со временем на основе потребности социального заказа общества и школы подвергается совершенствованию, соответственно социальному заказу определяются педагогические умения.

Ключевые компетенции современных учителей начальных классов можно характеризовать следующим образом:

- учиться совместно с учащимися, «расти» с ними вместе;

- уметь планировать и организовать самостоятельную деятельность учащихся;
- уметь создать у учащихся мотивы обучения и различных видов деятельности;
- организовать учебный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- обладать умениями проектирования и организовать в классе групповую проектную деятельность;
- обладать умением адекватно оценивать достижения учащихся и др.

Прогресс профессиональных компетенций учителя предусматривает развитие индивидуального творчества, овладение педагогическими инновациями, адаптацию быстро меняющейся педагогической среде. Это чрезвычайно важный фактор. Ведь социально-экономическое и духовное развитие общества непосредственно обуславливается уровнем компетентности учителя.

В формировании у будущих учителей начальных классов необходимых профессиональных компетенций важную роль играет педагогическая практика, как конечный этап четырехгодичного обучения. В течение педагогической практики будущие учителя начальных классов укрепляют, углубляют полученные по разным дисциплинам теоретические знания, творчески используют их во время практики, у них формируется умение наблюдать и анализировать учебно-воспитательные работы, организовать педагогический процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, рационально использовать новые педагогические технологии. Каждое из этих умений – необходимые профессиональные компетенции для будущих учителей начальных классов. Хотя основа большинства этих компетенций прививается будущим учителям начальных классов в процессе обучения в высших учебных заведениях, но полное формирование завершается в период педагогической практики.

Подготовка компетентного учителя начальных классов – это система, требующая комплексного подхода. В эту систему входит:

- 1) верная организация профориентационной работы в общеобразовательной школе;
- 2) привитие учащимся интереса и склонности к этой профессии;
- 3) педагогическая профессиональная пригодность;
- 4) наличие в высших педагогических учебных заведениях учебных ресурсов (учебных планов, учебных программ и учебников), адекватных социальному заказу общества;

5) компетентный преподаватель вуза, профессионально внедряющий в педагогический процесс педагогические технологии;

6) общеобразовательная школа, обладающая прочной инфраструктурой, где предстоит практика будущих учителей начальных классов;

7) стимулирование выбора профессии учителя студентами, набравшими высокие баллы и др.

Удачные реформы (учреждение стипендии «Учитель будущего», стимулирование труда учителей, превращение профессии учителя в профессию, приносящую стабильную заработную плату, обеспечение объективности и прозрачности на вступительных экзаменах и др.), проводимой в образовании Азербайджана в последние годы, способствовали значительному повышению престижа профессии учителя.

Список литературы

1. Государственная Стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике. «Халг газети» 24 октября 2013 г.

2.«Государственные стандарты общего образования Азербайджанской Республики». Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики № 361 от 29 сентября 2020 года. <https://nk.gov.-en/en/document/4806/>

3. Образовательная программа по специальности уровня бакалавриата (основное (базовое) высшее медицинское образование). 050107 - Учитель начальных классов. Баку: 2020

4. Мехрабов, А. Проблемы подготовки компетентных учителей. Баку: Элм и техсил, 2015. 286 с.

6. Пашаев, А., Рустамов, Ф. Педагогика. Баку: Элм и техсил, 2012, 454 с.

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376

Ахмадли Наргиз Джейхун
магистр кафедры специального обучения
«Азербайджанского Государственного
Педагогического университета» г. Баку

N. Ahmadli
master of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: nergiz.ehmedli1998@gmail.com

ПОНЯТИЕ О СИНДРОМЕ ГИПЕРАКТИВНОСТИ И ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ЕГО ДИАГНОСТИКЕ

THE CONCEPT OF HYPERACTIVITY AND ATTENTION DEFICIT DISORDER AND ITS DIAGNOSIS

Аннотация. Синдром дефицита внимания и гиперактивности является одной из наиболее актуальных проблем на сегодняшний день в связи с ее социальной значимостью. Таких детей характеризуют как импульсивных, невнимательных, очень активных, а также испытывающих значительные трудности в процессе адаптации и обучения. Клиническая картина синдрома зависит от возраста ребенка и имеет ряд особенностей, наблюдаемых как у мальчиков, так и у девочек. Основные факторы, вызывающие синдром дефицита внимания и гиперактивности, объединены в 3 основные группы: биологические факторы, т. е. поражения головного мозга и генетическая предрасположенность на ранних стадиях развития; социально-психологические факторы; экологические факторы. Диагностика синдрома дефицита внимания и гиперактивности сложна. К диагностике должны привлекаться не только врачи (педиатры, психоневрологи), но и психологи, социальные педагоги, классные руководители, воспитатели и родители. Диагностика детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности проводится путем анкетирования родителей, наблюдения за поведением ребенка и МРТ головного мозга.

Ключевые слова: гиперактивность, импульсивность, дефицит внимания, симптомы, наследственные факторы, социальные факторы, диагностика.

Annotation. Attention deficit hyperactivity disorder is one of the most urgent problems today due to its broad and social significance. Such children are characterized as impulsive, inattentive and very active children experiencing significant difficulties in the process of adaptation and learning. The clinical picture of the syndrome depends on the age of the child and has a number of features observed in both boys and girls. The main factors that cause attention deficit hyperactivity disorder are grouped into 3 main groups: Biological factors: brain damage and genetic predisposition in the early stages of development; socio-psychological factors; environmental factors. Diagnosing Attention Deficit Hyperactivity Disorder is difficult. Diagnosis should involve not only doctors (pediatricians, psychiatrist), but also psychologists, social educators, class teachers, educators and parents. Diagnosis of children with attention deficit hyperactivity disorder is carried out by questioning parents, observing the behavior of the child and MRI of the brain.

Keywords: hyperactivity, attention deficit, impulsivity, hereditary factors, social factors, symptoms, diagnostics.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей является чрезвычайно сложной проблемой педагогики, психологии, психиатрии и медицины. Его решение требует комплексных подходов. В клинической литературе ещё столетие назад такие дети были описаны как: невнимательные, тревожные, импульсивные, вызывающие своим поведением проблемы родителям. В этой литературе таких детей называли гиперактивными, гиперкинетическими, а также детьми с минимальной мозговой дисфункцией. Показателями гиперактивности и синдрому дефицита внимания являются 3 симптома. К ним относятся атипичные формы поведения, такие как гиперактивность, импульсивность и дефицит внимания. Высокая двигательная активность — одна из главных особенностей нормального развития ребенка, и его потребность в движении совершенно естественна. Однако есть группа детей, у которых эта потребность достигла патологического уровня, и таких детей называют гиперактивными.

Слово «гиперактивный» происходит от греческих слов «hyper» — сверх, и «active» — движение или двигающийся. Главными чертами детей такого типа являются трудности в социальных отношениях с

окружающим миром и низкий уровень самооценки. Дети с гиперактивностью и дефицитом внимания не любят в своей деятельности спокойствия и малоподвижности. Для этих детей нет разницы ни во времени, ни в пространстве, они активны всегда и везде. Когда они импульсивны, они не могут скрыть свои эмоции, не обдумывают свои действия, не сравнивают «негативные» и «положительные» стороны. Дети с синдромом дефицита внимания не могут сосредоточиться на чем-то одном, с трудом выполняют домашнее задание, легко отвлекаются и часто теряют свои вещи. Во время общения возникают такие ситуации, как невнимательность к собеседнику, уход от темы, что приводит к разрыву взаимоотношений. Синдром гиперактивности и дефицита внимания в основном возникает у детей после рождения и особенно сильно проявляется в возрасте 3-4 лет. Это состояние, характеризующееся чрезмерной подвижностью, рассеянностью, неспособностью сконцентрироваться на работе в течение длительного времени, импульсивностью по сравнению с периодом развития сверстников. По данным различных исследований, выраженные симптомы дефицита внимания и гиперактивности наблюдаются у 2-10% детей школьного возраста.

Гиперактивность и импульсивность обычно начинают проявляться уже в дошкольном возрасте. Гиперактивность характеризуется постоянным движением ребенка, неспособностью даже на короткое время усидеть на месте во время урока, чрезмерной болтливостью и задаванием бесконечного количества вопросов. Импульсивность выражается в том, что он действует необдуманно, не может дождаться своей очереди, не чувствует себя ограниченным в межличностном общении, вмешивается в чужие разговоры и часто перебивает других. В школьном возрасте значительно возрастают проблемы детей с гиперактивностью и синдромом дефицита внимания. Требования к обучению таковы, что ребенок с гиперактивностью и дефицитом внимания не может их полностью удовлетворить. Поскольку их поведение не соответствует возрасту, в школе они не способны достичь результатов по своим способностям, хотя общий уровень психического развития у детей с гиперактивностью и синдромом дефицита внимания соответствует возрасту.

Среди основных симптомов, наблюдаемых при дефиците внимания и гиперактивности, можно выделить те, которые связаны с вниманием (их должно быть не менее 6):

- неумение внимательно следить за деталями своей деятельности, то есть делать ошибки по невнимательности;

- неспособность концентрироваться в течение длительного времени в классе или во время игровой деятельности;
- ребенок не слушает, что ему говорят;
- ребенок часто не может следовать инструкциям или завершить начатую работу;
- часто нарушается организация задач и деятельности;
- избегает работы, требующей постоянных умственных усилий;
- часто теряет предметы;
- часто отвлекается на внешние раздражители;
- забывает, что они будут выполняться часто во время повседневной деятельности.

Симптомы гиперактивности (минимум 3 симптома):

- часто держит руки или ноги в неудобном положении или трясется;
- часто меняет место в помещении, где ему приходится находиться длительное время, например, в классе;
- начинает часто бегать или карабкаться;
- игры часто бывают очень шумными, они с трудом проводят свободное время в тишине;
- выявлен стойкий характер чрезмерной двигательной активности.

Симптомы, связанные с импульсивностью (минимум 1 симптом):

- часто пытается ответить на незаконченные вопросы; часто не может стоять в очереди; перебивает других или вмешивается в их разговоры и игры.

В зависимости от преобладания тех или иных симптомов в клинической картине различают три основных типа синдрома дефицита внимания с гиперактивностью наблюдается:

- с преобладанием невнимательности;
- с преобладанием гиперактивности и импульсивности;
- комбинированные виды с наиболее распространенной формой.

Дефицит внимания и синдром гиперактивности являются следствием различных патологий. Многие исследования синдрома объединяют факторы, которые могут вызывать это патологическое состояние, в 3 основные группы: биологические факторы, т. е. органические поражения головного мозга на ранних стадиях развития и генетическая предрасположенность; социально-психологические факторы; экологические факторы. Современная концепция этиологии дефицита внимания и гиперактивности предполагает, что в 40-75% слу-

чаев они опосредованы генетически. Когда у родителей есть этот синдром, дети имеют 50%-й риск быть диагностированным. Хотя влияние генетических факторов известно, сотни исследований не смогли определить точное местонахождение этих генов. Сторонники психической природы дефицита внимания и гиперактивности считают важным для его формирования раздражительное поведение детей, особенности семейного воспитания, эмоциональные трудности детско-родительских отношений, воспитание и проживание в закрытых детских группах. Это также указывает на неопределенность оценки адекватности не только в разных культурных средах, но и в рамках одного и того же общества в разное время.

Среди экологических факторов в первую очередь упомянем отравление свинцом. Давно известно, что отравление свинцом играет роль в этиологии заболеваний нервной системы. Однако неясно, какой именно уровень свинца в крови вызывает эти заболевания. Несомненно, наиболее уязвимыми группами в плане отравления свинцом являются дети грудного возраста в оральной стадии развития и дети, проживающие в крупных городах. Исследования, изучающие взаимосвязь между уровнями свинца и синдромом дефицита внимания и гиперактивности, показывают, что у детей, которые более подвержены воздействию этого металла, с большей вероятностью будет диагностирован синдром дефицита внимания с гиперактивностью, особенно комбинированного типа. Диагностика детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности проводится путем анкетирования родителей, наблюдения за поведением ребенка и МРТ головного мозга. Задавая родителям вопросы с помощью анкеты, рисуется клиническая картина путем различения нормальных поведенческих симптомов от фактических отклонений, чтобы точно определить, есть ли у ребенка синдром дефицита внимания и гиперактивности или общие характеристики переходного возраста. МРТ лобных долей головного мозга помогает изучить синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей, а также подтвердить диагноз. Диагностика синдрома дефицита внимания и гиперактивности сложна. К диагностике должны привлекаться не только врачи (педиатры, психоневрологи), но и психологи, социальные педагоги, классные руководители, воспитатели и родители. Поэтому целесообразнее обследовать ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в психолого-медико-педагогическом консилиуме. Лечение синдрома дефицита внимания и гиперактивности комплексное и включает в себя модификацию поведения по специально разработанным для родителей и педагогов алго-

ритмам, методики психологической коррекции, психотерапию, медикаментозную терапию и немедикаментозные методы. Стимуляторы центральной нервной системы широко используются в мировой практике для лечения синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Врач, наблюдающий ребенка, в первую очередь проводит соответствующее лечение, а также, по возможности, консультируется с родителями и педагогами. Психолог совместно с педагогами и родителями проводит психологическую коррекцию эмоциональной сферы и поведения ребенка. Она может заниматься с ребенком как индивидуально, так и в группе гиперактивных детей по специально разработанной программе. Диагностика синдрома дефицита внимания и гиперактивности состоит из нескольких этапов:

Первый этап - Психоневрологическое обследование. Психолого-медико-педагогическую консультацию проводят врач-невролог и врач-психиатр. Текущий диагноз – для диагностики СДВГ по критериям 10-й классификации Международной классификации болезней необходимо наличие у детей 9 и более признаков гиперактивности и импульсивности. При постановке диагноза следует соблюдать следующие критерии:

- появляется до 7 лет;
- длится не менее 6 месяцев;
- возрастные кризисы;
- Тревога, приводящая к социальной несовместимости и психическим расстройствам;
- наблюдается не менее чем в 2-х сферах деятельности ребенка (например, дома и в школе).

Второй этап – опрос родителей и педагогов о поведенческих особенностях ребенка (сбор анамнестических данных для определения факторов, приводящих к развитию деменции).

Третий этап – психологическое обследование (определение уровня интеллекта, исследование памяти, оценка эмоционально-волевой сферы) – нейропсихологическое обследование, проводимое психологом на основании показателей.

Тест Тулузы-Пьерона, один из вариантов «корректирующего» теста как основного метода исследования внимания и памяти, является специальным методом диагностики синдрома дефицита внимания и гиперактивности и позволяет оценить весь спектр когнитивных нарушений у этой патологии. Целью этого теста является изучение навы-

ков внимания и концентрации. Тест применяется в группах или индивидуально с 17 лет. Продолжительность теста 10 минут.

Для определения состояния эмоционально-волевой сферы и межличностных отношений используют «Тест возбуждения» (для детей 4-6 лет), тест фрустрации С. Розенцбейга, проективный тест Рене Желлиа, тесты САТ и ТАТ.

Четвертый этап – логопедический (оценка речи, навыков чтения и письма). Во время психолого-медико-педагогического консилиума осмотр проводит логопед.

Пятый этап – проведение инструментального исследования. При синдроме дефицита внимания и гиперактивности проводятся следующие виды инструментальных исследований: электроэнцефалография (ЭЭГ), эхоэнцефалография (Эхо-ЭГ), реоэнцефалография (РЕГ), компьютерная томография (КТ) головного мозга, магнитно-резонансная томография (МРТ), офтальмологическое обследование (офтальмологическое исследование). Параклинические исследования необходимы для дифференциальной диагностики.

Список литературы

1. Арцишевская И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детско саду. 2003.

2. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов. 2018.

3. Заломихина И. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. 2007.

4. Астапов В.Н., “Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии”, М., Международная педагогическая академия, 1994г.

5. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. 2007

Гахраманова Севда Хайям
магистр кафедры специального обучения
«Азербайджанского Государственного
Педагогического университета» г. Баку

S. Gahramanova
master of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: sevdagakhramanova1999@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH SLOWING RETARDATION IN MENTAL DEVELOPMENT

Аннотация. По теме статьи “Особенности развития моторики у детей с задержкой психического развития” отмечено недостаточное развитие произвольной регуляции движений, координации и четкости, переключения и автоматизации у детей с ЗПР (задержка психического развития). Дети этой категории отличаются большей недоразвитостью мелкой моторики. Наблюдаемые отклонения в развитии двигательной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, в частности негативно влияют на овладение навыками письма, рисования и ручного труда. Дети, попадающие в эту категорию, испытывают трудности при сборке деталей в целостном виде, при сравнении, а также при разделении целого на части.

Ключевые слова: задержка психического развития, двигательные навыки, онтогенез, развитие, координация, скорость

Annotation: The article entitled “Features of the development of motor skills in children with slowing mental retardation” notes inadequate coordination and clarity of movements, switching and automation in children with SMR (slowing mental retardation). In children of this category, more often small motor skills - motor skills of the hands and fingers are distinguished by underdevelopment. Extrapolations observed in the development of the motor sphere in children with SMR create certain difficulties in learning activities, in particular, negatively affect the assimilation of writ-

ing, drawing and manual labor skills. Children included in this category have difficulties in assembling parts in a whole form, comparing them, as well as separating the whole into separate elements.

Keywords: slowing mental retardation, motor skills, ontogenesis, development, coordination, speed

Двигательные навыки-двигательная активность организма, его отдельных органов или частей. Развитие моторики в онтогенезе – это взаимозаменяемость и изменение возможностей движения на всех возрастных этапах. Новорожденные дети не обладают даже самыми простыми движениями. Двигательные навыки у них развиваются постепенно, а круг их развития расширяется. Моторные навыки достигают наивысшего уровня своего развития в юношеском возрасте и постепенно снижаются к старости.

Двигательные навыки делятся на две части – большие и маленькие:

Большая моторика определяется как различные движения тела, рук и ног. Этим частям организма надо развивать. В это время возникает такой вопрос: почему? В ответ отметим, что крупные двигательные навыки – это деятельность общих групп мышц, которые контролируют наши движения во время различных жизненных действий. Психические и физические процессы тесно взаимосвязаны, и изменение одного состояния также приводит к изменению другого. Поэтому в общем развитии ребенка особое внимание должно уделяться уравновешенности деятельности.

Мелкая моторика, то есть координированные движения рук и пальцев, относится к группе умений, связанных с выполнением различных видов деятельности, такие как рисование, письмо и др. Мелкая моторика рук взаимодействует с такими свойствами сознания, как воображение, мышление, внимание, наблюдательность, восприятие пространства, моторика, зрительная память, речь.

Отставание в развитии общей и особенно мелкой моторики проявляется в технике движений и двигательных качеств, выявляются недостатки психомоторики. К двигательным качествам относятся:

- скорость;
- гибкость;
- сила;
- точность;
- координация

У детей с ЗПР наблюдаются различные нарушения в развитии двигательной сферы:

- нарушение произвольной регуляции внутренних движений;
- нарушение координации произвольных движений, отсутствие точности, трудности переключения и автоматизации.

Недоразвитие мелкой моторики у детей этой категории встречается чаще.

Как мы уже отмечали, первые исследования пилла были проведены в конце 50-х, начале 60-х годов XX века. В то время выделялись различные формы психического и психофизического инфантилизма и церебрастенического состояния, которые характеризовали данную категорию детей. Что касается двигательной сферы, то они характеризовались такими характеристиками, как:

- чрезмерная мобильность;
- проблемы с двигателем;
- социальная пассивность;
- медлительность. (Т.А.Власова, М.С.Певзнер и другие)

Существуют подходы к изучению этой категории детей: психолого-педагогические, клинические (медицинские). Как отмечает И.Ф.Марковская, также возможно, что из-за различий в подходе к изучению задержки психического развития не может быть дано краткое, точное объяснение этого нарушения.

Э.Н.Самодумская отмечала, что психический инфантилизм физиологичен, то есть вес ребенка, его рост, пропорции тела в большей степени соответствуют физиологии детей младшего возраста. У детей с психофизическим инфантилизмом и церебрастенией наблюдается задержка формирования двигательных навыков.

М.Г.Рейдибойм (1972) и Э.Н.Самодумской (1971) согласно исследованиям, при психофизическом инфантилизме нарушается координация двигательной сферы, движения становятся более широкими и объемными, а при малых и точных движениях возникают определенные трудности.

В ходе исследования детей с олигофренией параллельно изучались также дети с пилл и проводились тесты для оценки двигательной активности.

Н.П.Висман установил, что дети с зпр допускают неточности при выполнении различных координационных движений. Однако, когда дети снова проводили тесты, динамика их движений каждый раз проявлялась более развито, чем раньше. Исходя из полученного резуль-

тата, можно сделать вывод, что дети с пил имеют большой потенциал в развитии двигательной сферы, чем дети с олигофренией. Позже М.С.Певзнер характеризовал подвижность детей с пил как “синдром двигательного избытка”, который является проявлением двигательного инфантилизма. Проводилось исследование двигательных навыков, а также графической деятельности у детей с олигофренией, детей с пил и детей с нормальным развитием. При сравнении результатов были выявлены общие черты детей с ЗПР детьми с нормальным развитием. Но по развитию графических навыков, контролю за двигательными действиями они больше похожи на детей-олигофренов.

В.В.Лебединской (1985) исследованы особенности двигательной сферы детей с заболеваниями различного происхождения. Его исследования установили, что характерные черты инфантильного типа телосложения проявляются в мимике и моторике. А в соматогенном варианте пил, в основе которого лежат длительные или хронические заболевания, он отмечал, что ведущей особенностью двигательной сферы является физическая астения. Особенности эмоционально-волевой сферы при психогенной латентности влияют на физическое развитие детей, что влияет на самоконтроль детей и целенаправленность их действий.

В церебрально-органическом варианте пилинга наблюдаются следующие особенности:

- ограничение произвольных действий;
- слабое развитие моторики;
- синкинезия;
- задержка динамики двигательного развития;
- нарушение повторного выполнения ритмических движений;
- нарушение автоматизации действий и др.

Дети с пил сталкиваются с различными трудностями в школе, в учебной деятельности в результате недоразвития двигательной сферы. К таким видам деятельности относятся: рисование, письмо, рукоделие и другие виды деятельности.

На основе этих трудностей:

- неправильное развитие произвольных движений;
- целенаправленное отсутствие произвольных движений;
- быстрая утомляемость маленьких детей останавливается.

Здесь наблюдается несформированность технических навыков детей с пил в их продуктивной деятельности в области искусства, лепки, прикладного дизайна;

- неспособность правильно держать карандаш, кисть;
- неспособность правильно контролировать давление при использовании ручки, кисти;
- сложность использования ножниц относятся.

Несмотря на отсутствие у этих детей тяжелых двигательных нарушений, уровень развития физических и двигательных навыков ниже, чем у их сверстников.

Дети с ЗПР испытывают трудности при разделении целого на части, сравнении частей, а также при собирании отдельных элементов в единую форму.

У этих детей возникают трудности с созданием целостного образа и выделением фигуры (предмета) на фоне. Весь образ формируется медленно. Чтобы преодолеть такие трудности, необходимо заменить тяжелую работу легкой, требующей меньшей производительности.

Таким образом, на основании проведенных исследований были выявлены общие черты детей с ЗПР детьми нормального развития. Однако по особенностям развития моторики его отождествляют с детьми с умственной отсталостью. У них наблюдаются ограничение произвольных движений, синкинезии, замедление динамики двигательного развития, нарушение повторяемости и автоматизации ритмических движений.

Список литературы

1. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей. М., 1982; с. 9–13.
2. Рейдибойм М.Г. Задержка психического развития у детей (развитие взглядов и некоторые современные клинико-психологические представления). Дефектология. 1977; 2: 24–32.
3. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1984.
4. Марковская И.Ф. Задержка психического развития церебрального органического генеза. Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Л., 1982.)

Джабарова Малейка Агасадыг
магистр кафедры специальное обучение «Азербайджанского
Государственного Педагогического университета» г. Баку

M. Cabarova
magist of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: mcabarova@gmail.com

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ – ПРИЗНАКИ И НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ

ATTENTION DEFICIENCY AND HYPERACTIVITY SYNDROME - SIGNS AND DIRECTIONS OF CORRECTION METHODS

Аннотация. В статье описываются основные диагностические методики, используемые в работе с детьми школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Ключевые слова: Синдром дефицита внимания и гиперактивности, школьный возраст, диагностика.

Annotation. The article describes the main diagnostic techniques used in working with school-age children with attention deficit hyperactivity disorder.

Keyword. attention deficit hyperactivity disorder, school age, diagnostics.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью -расстройство, относящееся к категории гиперкинетических расстройств(рубрика F90 по Международной классификации болезней): «Группа расстройств, характеризующихся ранним началом (обычно в первые пять лет жизни), отсутствием упорства в деятельности, требующей умственной сосредоточенности, и склонностью к перескакиванию с одних дел на другие без доведения их до конца. Одновременно с этим отмечается неорганизованная, нерегулируемая и чрезмерная активность. Могут присоединяться и некоторые другие нарушения. Дети с гиперкинетическими расстройствами часто бывают отчаянными и импульсивными, подвержены несчастным случаям и дисци-

плинарным взысканиям вследствие необдуманных нарушений правил, прежде чем осознают свое вызывающее поведение. Их взаимоотношения со взрослыми часто социально расторможены, без обычной предусмотрительности и сдержанности. Они не пользуются любовью других детей и могут оказаться в изоляции. Недостаточность познавательных функций является распространенным явлением, и специфические задержки моторного и языкового развития несоразмерно часты. Вторичные осложнения включают диссоциальное поведение и низкую самооценку».

СДВГ по Международной классификации болезней имеет код F90.0, определяется как «Нарушение активности и внимания: Дефицит внимания с гиперактивностью. Расстройство с дефицитом внимания и гиперактивностью. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью».

СДВГ диагностируется преимущественно, у детей, характеризующееся, как правило, триадой симптомов: **нарушением внимания, гиперактивностью, импульсивностью**. Детей с СДВГ около 15–20%. Исследователи рассматривают различные причины его возникновения. Например, Игнатенко М.В. считает что: «... скорее всего, это компенсированное сочетание разных неблагоприятных факторов (патологии беременности и родов, тяжелых заболеваний и нарушений развития в первый год жизни, влияния экологии и т.п.)». Евсеева О.М. указывает также на генетические факторы. В Методических рекомендациях Министерства образования и науки РФ «Работа с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от школьного до подросткового возраста на разных уровнях получения образования» выделены четыре блока причин происхождения СДВГ – генетические, биологические, социально-психологические, влияние окружающей среды, а также достаточно детально раскрыт каждый из них: «Воздействие патологических средовых воздействий показывает связи СДВГ с пренатальными, перинатальными и ранними постнатальными внешними альтернирующими факторами (интоксикации, инфекции, травмы, иммунная патология и др.). В качестве неблагоприятных пренатальных и перинатальных внешних факторов, способных повлиять на развитие СДВГ, указывают недоношенность, задержку внутриутробного развития, токсикозы и угрозу прерывания беременности на разных сроках, родовые травмы, гипоксию плода, внутриутробные интоксикации и инфекции и др., т.е. по сути, факторы, характеризующиеся выраженным, полиморфным негативным воздействием. В качестве постнатальных воздействий отмечают негативную роль искусствен-

ного вскармливания, алиментарной недостаточности, авитаминозов, травм, интоксикаций, особенностей воспитания и др. Все эти факторы носят заведомо неспецифический характер, что наводит на мысль, что СДВГ может являться одной из неспецифических форм реагирования организма на комплекс внутренних и внешних альтернирующих воздействий.

Также выявлена связь СДВГ с реус-конфликтом, возрастом родителей, аномалиями беременности и родов, недостаточным и избыточным весом при рождении, курением матери, психическими травмами матери в период беременности, приемом некоторых пищевых добавок и другими различными негативными факторами, что подчеркивает не специфичность СДВГ как патологического состояния.

Важную роль в развитии и течении СДВГ традиционно отводят социально-психологическим факторам, таким как воспитание и психологический климат в семье, бедность, криминальное окружение, психические расстройства у родителей, включая алкоголизм, воспитание в неполной семье и детских учреждениях и другие».

Очень часто гиперактивность путают с активностью. **Гиперактивность** - это не черта характера ребенка, а следствие тяжелых последствий появления на свет и нарушений в грудничковом возрасте. Евсеева О.М. считает, что: «Главное отличие активного ребёнка от гиперактивного заключается именно в том, что последний будет бегать, бесцельно двигаться, не задерживаясь надолго на любом, самом интересном предмете, независимо от ситуации, будь то дома, в гостях или кабинете врача. На него не действуют ни бесконечные просьбы, ни уговоры, ни подкуп. У него не работает механизм самоконтроля, в отличие от его сверстников... Гиперактивность — это болезнь, которую необходимо лечить». При этом, Игнатенко М.В. указывает, что уровень интеллектуального развития у детей не зависит от степени гиперактивности и может превышать показатели возрастной нормы.

Импульсивность — это особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению и под влиянием внешних эмоций. Импульсивный человек не взвешивает все «за» и «против», он быстро и непосредственно реагирует и нередко столь же быстро раскаивается в своих действиях. Импульсивность является одним из проявлений синдрома дефицита внимания / гиперактивности.

Дефицит внимания при СДВГ заключается в нарушениях поддерживаемого внимания (в невозможности выполнения длительных,

монотонных заданий, в увеличении количества ошибок при увеличении продолжительности задания и т. д.).

По мнению Игнатенко М.В. и других авторов, гиперактивность связана с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Набойченко Е.С. также отмечает, что некоторые «...исследователи непосредственной причиной нарушения называли минимальную мозговую дисфункцию, то есть множество микроповреждений мозговых структур (возникающих вследствие родовой травмы, асфиксии новорожденных и множества подобных причин)».

Коррекция и лечение СДВГ должны быть комплексными и включать не только коррекционные методы психотерапии, нейропсихологической коррекции, *методы педагогического воздействия* коррекции поведения как в семье, так и *при организации обучения детей с СДВ в дошкольных, общеобразовательных и учреждениях дополнительного образования*, но и медикаментозное лечение. При этом, лекарственная терапия требует достаточной продолжительности, поскольку улучшение состояния должно распространяться не только на основные симптомы СДВГ, но и на социально-психологическую сторону жизни пациентов, поэтому планировать ее целесообразно на несколько месяцев вплоть до всего учебного года. Разработка и применение комплексной коррекции при СДВГ должны осуществляться своевременно и носить индивидуальный характер.

Методы коррекции проявлений СДВГ у детей и подростков.

Набойченко Е.С. пишет, что: «... школьную неуспеваемость гиперактивных детей несправедливо относить на счет их умственной неполноценности, а их недисциплинированность невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами». Поскольку источники гиперактивности берут свое начало в нарушениях нервной системы, планировать коррекционные мероприятия необходимо в соответствии с этим. Подход к лечению гиперактивного ребёнка и к его адаптации в коллективе должен быть комплексным. «Как отмечает специалист по работе с гиперактивными детьми доктор медицинских наук, профессор Ю. С. Шевченко, «ни одна таблетка не может научить человека, как надо себя вести. Неадекватное же поведение, возникающее в детстве, способно зафиксироваться и привычно воспроизводиться». Вот тут-то и должны прийти на помощь воспитатель и психолог, которые — только в тесном контакте с родителями — могут научить ребёнка эффективным способам общения со сверстниками и взрослыми.

Работа по коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности должны быть своевременными и обязательно включать:

1. приемы семейной и поведенческой терапии, обеспечивающие лучшее взаимодействие в семьях с детьми, страдающими СДВГ;
2. формирование навыков социального взаимодействия в ходе специальных коррекционных занятий;
3. коррекцию плана школьного обучения - через особую подачу учебного материала и создание такой атмосферы на уроке, которая максимально повышает возможности успешного обучения детей;
4. лекарственную терапию, которая назначается по индивидуальным показаниям тогда, когда когнитивные и поведенческие нарушения не могут быть преодолены лишь с помощью методов поведенческой терапии, психолого-педагогической коррекции и психотерапии.

Гиперактивному ребенку нужна помощь в следующих направлениях: работа с мотивацией, борьба с хаосом, контроль активности, обучение удержанию внимания, помощь в социализации.

Программа комплексной коррекции СДВГ предусматривает логопедическую, психолого-педагогическую и медико-социальную помощь. Для психологической коррекции используются различные направления психотерапии: гештальт-терапия; арт-терапия; куклотерапия; музыкотерапия; семейная психология. **Также применяются методы нейропсихологической коррекции школьной неуспешности**

Комплексный подход к диагностике и коррекции СДВГ позволяет оказывать комплексную помощь, что способствует улучшению психического здоровья детей, повышению школьной адаптации и успешной социализации.

Организация обучения детей с СДВГ

Наибольшие трудности дети с СДВГ испытывают в процессе обучения. Это обусловлено самим характером СДВГ, препятствующим усвоению учебного материала и приобретению школьных навыков. В связи с этим учитель и школьный психолог неминуемо становятся одними из специалистов, вовлеченных в оказание помощи детям с СДВГ.

Психологами разработаны три основных направления работы учителя начальных классов с гиперактивными детьми:

1. Развитие психических функций, отстающих у таких детей - внимания, двигательного контроля, контроля поведения;
2. Отработка конкретных навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

3. Работа с гневом.

Коррекционная работа должна проходить постепенно, начиная с какой-то одной отдельной функции. Это связано с тем, что гиперактивный ребенок физически не может длительное время внимательно слушать учителя, спокойно сидеть и сдерживать свою импульсивность.

Логопедическая и психолого-педагогическая коррекционная работа организуется в виде групповых и индивидуальных занятий.

Коррекционно-развивающее обучение с детей с СДВГ

Основные направления в работе педагога с гиперактивными детьми:

1. Повышение учебной мотивации: применение системы поощрения, использование нетрадиционных форм работы;

- хвалить за каждое проявление сдержанности, самоконтроля, открыто проявлять свой восторг, если ребёнок довёл какое-то дело до конца.

- применять при необходимости позитивный физический контакт: взять за руку, погладить по голове, прижать к себе;

- не замечать мелкие шалости, сдерживать раздражение и не кричать на ребёнка, так как от шума возбуждение усиливается;

- избегать категорические запреты;

2. Организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей учащихся:

- смена видов деятельности в зависимости от утомляемости ребенка;

- реализация двигательной потребности ребенка (выполнение поручений учителя; требующих двигательной активности: раздать бумагу, стереть с доски, показать на доске указкой этапы работы);

- понижение требований к аккуратности на первых этапах обучения;

- выполнение упражнений на релаксацию и снятие мышечных зажимов (массаж кистей рук, пальчиковая гимнастика и другие);

- инструкции учителя должны быть четкими и немногословными;

- для удержания взгляда на строке необходимо сопровождать его движением пальца или линейкой,

- рекомендуется сажать за первую парту, чтобы уменьшить отвлекающие моменты во время занятий;

- рекомендуется «опережающее» изучение материала, до изучения его в классе.

Ребенку с нарушением внимания помогают такие педагогические приемы, как подача четких сигналов, спокойное обращение, постоянное стимулирование не столько достижения высоких результатов,

сколько готовности прилагать усилия и быть прилежным. Об изменении учебной ситуации ребенок должен узнать своевременно, чтобы суметь подготовиться к этому.

Для ученика надо выбирать такое место в классе, где меньше отвлекающих моментов. Не стоит также постоянно пересаживать учащегося с места на место. Чем четче правила, действующие на уроке, тем легче приходится ребенку с нарушенным вниманием. Особое значение следует придавать подготовке учебных пособий и материалов: чем понятнее, систематичнее, структурированнее учебные материалы, тем лучше сможет учиться гиперактивный ребенок.

Желательно также, чтобы обучение было направлено на достижение прочной автоматизации основных навыков, не следует перегружать ребенка множеством детальных знаний, надо учить его учиться.

Гиперактивному ребенку легче работать в начале дня, чем вечером, а также в начале урока, чем в конце. Нагрузка ребенка должна соответствовать его возможностям. Гиперактивный ребенок не в состоянии поддерживать активное внимание в течение такого длительного отрезка времени как продолжительность школьного урока 40-45 минут. Ему будет легче, если урок разделить на короткие периоды. Например, после выполнения 2-3 заданий, можно поиграть с детьми в какую-либо игру, провести физкультминутку или сделать гимнастику для пальцев.

Психологи заметили: чем более эмоционален, экспрессивен и театрален педагог, тем легче он справляется с проблемами гиперактивного ребенка, которого влечет все интересное, неожиданное и новое. Необычность поведения педагога меняет психологический настрой ребенка, помогает переключить его внимание на нужный предмет.

Необходимо предусмотреть изменение стиля общения в образовательном учреждении и в домашних условиях, в общественной и домашней среде для снятия отклонений в поведении.

Список литературы

1. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Академия. – 2005. – 256 с.
2. Кропотов Ю.Д. Современная диагностика и коррекция синдрома нарушения внимания (нейрометрика, электромагнитная томография и нейротерапия). – СПб.: ЭЛБИ-СПб. – 2005. – 148 с.
3. Фесенко Е.В. Диагностика и лечение синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей: – СПб. – 2009. – 22 с.

*Джафарова Инара Самидали гызы,
преподаватель Азербайджанского Педагогического Колледжа
при Азербайджанском Государственном
Педагогическом Университете, г. Баку
E-mail: inara-asadova@mail.ru*

*I. Jafarova
teacher at Azerbaijan Pedagogical College
at the Azerbaijan State Pedagogical University, Baku
E-mail: inara-asadova@mail.ru*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
В ДЕТСКИХ САДАХ С ИНКЛЮЗИВНЫМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ**

**ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT
IN KINDERGARTENS WITH AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL COMPONENT**

Аннотация. В статье отмечается, что в педагогике большое значение всегда придавалось не только психологическим характеристикам типичных детей, но и детей с ОВЗ. В мире растет число детей, нуждающихся помощи медицинских работников, педагогов, психологов и социальных работников. Поэтому необходимо улучшить работу всех специалистов (педагогов, логопедов, психологов, медицинских сестер и др.), работающих с детьми с ОВЗ в области специальной психологии и педагогики, а также усилить просвещение родителей.

Ключевые слова: дети, дошкольное учреждение, обучение, инклюзивное образование, воспитатель.

Annotation. The article notes that in pedagogy, great importance has always been attached not only to the psychological characteristics of typical children, but also to children with disabilities. There is a growing number of children around the world who need the help of medical professionals, educators, psychologists and social workers. Therefore, it is necessary to improve the work of all specialists (teachers, speech therapists, psychologists, nurses, etc.) working with children with disabilities in the field of special psychology and pedagogy, as well as to strengthen the education of parents.

Keywords: children, preschool, education, inclusive education, educator.

XXI век характеризуется инновациями во всех сферах человеческой деятельности. Формирование науки и культуры, интеллектуального потенциала народа, являющихся важными факторами прогресса общества, обеспечивается его системой образования. Повышение качества образования, являющееся одним из основных стратегических направлений модернизации системы образования в Азербайджане, внедрение новых подходов, активных методов обучения и организация их эффективного использования считается важнейшим направлением в системе образования.

Процессы, ориентированные на реформу в сфере инклюзивного дошкольного образования в Азербайджане, соответствуют процессам, происходящим в Европе. В ходе внедрения инклюзивного образования осуществляется ряд целенаправленных мероприятий. Инклюзивное образование предотвращает любую форму дискриминации в отношении детей и идеально подходит всем детям. Это позволяет получить образование и добиться успеха. Когда дети с инвалидностью растут вместе со сверстниками и участвуют в процессе обучения, у них развивается чувство взаимопонимания и уважения.

Переход ребенка с ОВЗ к новому образу жизни должен происходить постепенно. Вот почему услуги дошкольного образования также называют интегративными услугами, потому что образование и здоровье здесь едины. Педагоги используют несколько стратегий, чтобы ребенок поступил в дошкольное учреждение. Эти стратегии взаимозависимы. Они варьируются в зависимости от потребностей ребенка, особенностей семьи и самого воспитателя.

Прежде чем ребенок с ОВЗ пойдет в детский сад:

- родители приходят в детский сад, чтобы познакомить ребенка с новым коллективом, обстановкой, указать, в какую группу пойдет ребенок;
- организация встречи на дому для ознакомления с семьей и условиями жизни ребенка;

Такие встречи имеют большое значение для ребенка. Они позволяют заложить основу для будущего взаимодействия с воспитателями.

Дети с ОВЗ могут по-разному присоединиться к группе. Вот некоторые вещи, о которых следует помнить:

- ребенок может находиться в группе непродолжительное время (ребенок свободно знакомится с окружающей средой);
- свободно играть с другими детьми и общаться с коллективом;
- постепенное удлинение периода пребывания в саду;

- воспитатель должен сообщить семье, что их роль в адаптации ребенка к среде детского сада очень важна;

- родитель ребенка с ОВЗ может находиться в группе в течение дня, как короткого, так и длительного;

Опыт пилотных проектов, реализованных в Азербайджане, показывает, что педагогам очень важно иметь психологическую поддержку при работе с детьми с ОВЗ. В педагогике большое значение всегда придавалось не только психологическим характеристикам типичных детей, но и детей с ОВЗ. В глобализованном мире растет число детей, нуждающихся в медицинских работниках, педагогах, психологах и социальных работниках. Поэтому необходимо улучшить работу всех специалистов (педагогов, логопедов, психологов, медицинских сестер и др.), работающих с детьми с ОВЗ в области специальной психологии и педагогики, усилить просвещение родителей.

Дети с ОВЗ так же чувствительны, как и их родители, потому что они не полностью готовы к вхождению в общество или не готовы быть принятым обществом. Поэтому, защищая себя и своих детей, такие люди, как правило, либо очень нервные, либо очень пассивные, примирившиеся со своей судьбой, обиженные на жизнь. Поэтому обязанность педагогов – помогать таким людям.

Для решения любой проблемы следует поговорить с родителями детей с ОВЗ и типичных детей и предоставить им подробную информацию о равных возможностях в образовании. Участие родителей типичных детей в этих встречах очень полезно для воспитателей и детей, потому что родители типичных детей должны с раннего возраста говорить своим детям, что люди рождаются разными. Каждый, кто рождается, является равноправным членом общества, даже если он имеет физические или умственные недостатки. Они также нуждаются во внимании, любви, заботе и уважении. Мы обязаны помогать и поддерживать таких людей. Родители детей с ОВЗ считают себя принятыми обществом, когда видят эту заботу и поддержку со стороны окружающих. Они верят, что они не одиноки и что им будут помогать и ценить их как достойных членов общества.

Опытный воспитатель должен понять, чего хочет ребенок, по его мимике, взгляду, действиям, потому что некоторые дети затрудняются выразить словами то, чего они хотят и желают. Воспитатель должен позволять каждому ребенку общаться с другими детьми, участвовать в различных мероприятиях, педагог не должен делать то, что ребенок может делать на уроках и различных мероприятиях, а должен помогать ему своей поддержкой. Ребенок учится через опыт. Поэтому

необходимо создать благоприятную среду обучения, обеспечивающую равное участие всех детей, чтобы дети чувствовали себя более уверенно в своих взаимодействиях с другими, а созданная прекрасная атмосфера устраняла страх и беспокойство детей. При этом надо учитывать, что внимание детей дошкольного возраста может быть сосредоточено на любой области в течение 1-2 минут. Игра как вид деятельности имеет психолого-педагогические особенности. Игры — это инструмент, который они используют для исследования детских миров. Игра помогает развивать навыки обучения, такие чувства, как доверие, безопасность и дружба.

В процессе игры воспитатели могут оказывать детям следующую психологическую помощь:

- развивать у детей навыки общения в различных ситуациях;
- развивать у детей положительные черты характера, позволяющие лучше понимать друг друга при общении;
- укреплять у детей самообладание, терпеливо выслушивать мнение собеседников, формировать свое мнение, развивать умение контролировать свои эмоциональные переживания;
- снять усталость организма и психологическое напряжение;
- помочь ребенку в самопознании, в развитии его потенциала.

Организация окружающей среды. В течение года группа наполняется детьми разного возраста. В группе они получают разнообразные знания, воображение и возможность расширить свое мировоззрение. В групповой комнате должна быть необычная обстановка, учитывающая интересы детей. Так, для стимуляции развивающих зон ребенка организовано несколько обучающих секций; например, в месте, предназначенном для развития эстетического вкуса, цветные краски, живописные рисунки, мольберты должны быть закреплены на полу и стоять на подставке для удобства детей-инвалидов, инструменты должны храниться в помещении. При этом мотивирующие факторы детского развития идут по следующим направлениям.

1. Как стимул для физического развития
 - Он использует различные предметы, совершая движения руками.
 - развивает мелкую моторику при рисовании, может выразить идею эмоционального развития, перенеся на рисунок.
2. Как мотивирующий фактор общественного развития
 - Есть возможность сотрудничать с другими детьми и следовать очереди.
 - Помогите друг другу решить проблему.
3. Как мотивирующие факторы психического развития.

- Умение танцевать цвета и формы
словарный запас расширяется. И так далее

Наблюдение и оценка-Оценка относится к процессу и анализу систематического сбора информации о ребенке.

Оценка может проводиться для различных целей.

- Предварительная оценка для разработки индивидуального учебного плана

- выяснить, есть ли задержка развития ребенка в течение года.

- определить тип специальных услуг и поддержки, которые могут быть предоставлены.

- уточнить, чему необходимо научить ребенка

- следить за развитием приобретения важных навыков.

Наблюдение – это метод сбора объективной и точной информации о повседневном поведении детей. Наблюдение позволяет получить информацию об индивидуальных особенностях ребенка, его интересах, умениях и потребностях, проследить развитие ребенка во времени, определить необходимость изменений в окружающей среде, найти оптимальные решения проблемы, оценить необходимость изменений в индивидуальный учебный план.

Управление позитивным поведением. Управление поведением детей является важным вопросом для педагога. Существует особая стратегия управления поведением. Одним из способов воздействия на поведение ребенка является **моделирование**. Процесс моделирования заключается в обучении ребенка тому, что он видит. Чтобы возродить детей, мы должны сначала возродить самих себя.

Основная задача психологической службы в дошкольных учреждениях находится в сфере обучения и воспитания детей. Современная психология исходит из того, что и здоровые дети, и дети с ОВЗ имеют возможность всесторонне развиваться в соответствующих социальных условиях.

Список литературы

1. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Психология. Баку, 2009.
2. Ибрагимова Д., Нуриев С. Социально-психологическая служба в образовании. Баку, 2016.
3. Ибрагимов А., Джафарова Ю. Обратим внимание на талант наших детей. Баку, 2000.

Исрафилова Афет Афет
педагог кафедры специальное
образование «Азербайджанского Государственного
Педагогического университета» г. Баку

Israfilova A.A.
teacher of the special education
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
afet-israfilova@mail.ru

ОЛИГОФРЕНИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ – ШИЗОФРЕНИЯ

OLIGOPHRENIA AS A FORM OF MANIFESTATION - SCHIZOPHRENIA

Аннотация: Согласно исследованиям, проведенным у лиц с умственной отсталостью и без нее, психиатрические проблемы были выявлены у лиц с умственной отсталостью с разницей между 36% и 5%. У людей с отставанием в развитии трудно проверить умение, способность оценивать реальность. Исследователи могут точно определить диагноз шизофрении у взрослых людей с легкой умственной отсталостью. А у лиц с коэффициентом интеллекта ниже 45 поставить диагноз шизофрении становится сложным в связи с невозможностью вербального общения.

Ключевые слова: шизофрения, умственная отсталость, психоз, интеллект, патология, деменция.

Annotation. According to studies conducted in persons with and without mental retardation, psychiatric problems were identified in persons with mental retardation with a difference between 36% and 5%. It is difficult to test the ability, the ability to assess reality in people with developmental delays. Researchers can accurately determine the diagnosis of schizophrenia in adults with mild mental retardation. And in people with an IQ below 45, it becomes difficult to diagnose schizophrenia due to the inability of verbal communication.

Keywords; schizophrenia, mental retardation, psychosis, intelligence, pathology, dementia.

Шизофрения является серьезным и сложным психическим заболеванием. Это наиболее распространенная форма психоза (психоз – означает потерю способности оценивать реальность). Если раньше его классифицировали как одно из функциональных психических расстройств, то сейчас в основном рассматривают как нарушение физиологии головного мозга. Он встречается у одного из каждых 100 человек во всем мире. Хотя интеллектуальные способности во время болезни в основном не нарушаются, индивидуальные особенности и способность к самоконтролю утрачиваются. При наступлении шизофрении наблюдаются неудачи в том, чем занимается больной, отсталость в занятиях, невозможность выполнять свою работу на рабочем месте, разлад в семье, на работе, в отношениях с друзьями.

Во время эпидемиологических исследований установлено, что заболеваемость у мужчин и женщин примерно одинакова, возраст начала – у мужчин раньше, а шизофрения чаще встречается в семьях с более низким социально-экономическим статусом.

Крепелин – первый психиатр, давший широко принятое и всеобъемлющее определение "шизофрении". Этим термином он обозначил начало и конец заболевания и отделил границы заболевания от маниакально-депрессивного психоза. Постоянно пересматривавший свою работу Крепелин собрал в большую группу людей, страдающих психическими расстройствами, по результатам которых показал их исчезновение (*demens praesox*) и отсутствие (маниакально-депрессивный психоз), приступил к работе, а затем дополнил основы классификации, разделив таблицу, называемую *demens praesox*, на три класса гебефренического, кататонического и параноидного типов. Первая формула Крепелина была разработана и дополнена швейцарским психиатром Блейлером в 1911 году. Блейлер предложил заменить термин "*demens praesox*" термином "шизофренические группы".

В общие симптомы входят нижеследующие:

Галлюцинации: слышать, видеть или чувствовать то, чего на самом деле нет;

Delirium: постоянные ложные убеждения или подозрения, которые не разделяются другими в культуре, к которой принадлежит больной, и которые сохраняются, даже при наличии доказательств обратного;

Неадекватное поведение: беспорядочное поведение, особенно бесцельная ходьба, бурчание и бессмысленный смех, странный внешний вид, худоба или неряшливость;

Беспорядочная речь; неподходящие или неуместные фразы, или

Эмоциональные расстройства: серьезная апатия или отсутствие связи между выраженной эмоцией и наблюдаемыми проявлениями, такими как мимика или жесты.

В течение длительного времени обсуждалось отличается ли детский тип шизофрении от взрослого, если классифицировать их отдельно, и что в конечном итоге результаты диагностики могут помочь исключить детскую шизофрению в отдельную категорию.

Несмотря на это, учитывая вероятность того, что при использовании одних и тех же диагностических критериев в разные периоды развития различия показателей развития могут быть упущены из виду, шизофрению, начинающуюся до 17-18 лет, назвали шизофренией с ранним началом, а шизофрению, начинающуюся до 13 лет, – шизофренией с очень ранним началом. Основное внимание в исследованиях этого направления уделялось тому, что шизофрения с ранним и очень ранним началом проявляется с более острыми симптомами, в отличие от взрослой шизофрении, а также имеет разные показатели течения заболевания. Частота детской шизофрении, составляющая 0,5-1%, в пять раз меньше, чем шизофрении взрослых. Очень редко наблюдается даже шизофрения с ранним началом до 12 лет.

В подростковом возрасте прогрессирование заболевания ускоряется, и процент появления новых симптомов увеличивается. Самый ранний изучаемый возрастной показатель – это диапазон 3-5 лет. Скрытое развитие болезни затрудняет определение точного времени начала.

Детская шизофрения наблюдалась чаще у мальчиков, чем у девочек. Установлено, что причиной этого является генетическая предрасположенность к развитию шизофрении, которая передается через половые хромосомы у мальчиков и вызывает некоторые задержки в развитии нейронов.

Согласно исследованиям установлено, что шизофрения может быть задержкой развития в результате повреждения в период нормального развития клеток рано развивающейся центральной нервной системы. Любая травма головного мозга меняет физиологию мозга.

У лиц с диагнозом шизофрении с ранним началом языковые, перцептивные, умственные задержки развития выявляются с помощью тестов. При применении тестов Векслера, используемых для определения интеллектуальных показателей этих детей, было установлено, что дети с шизофренией совершают больше ошибок, чем дети с аутизмом и нормальные дети.

У больных шизофренией с ранним началом выявлен комплекс признаков, который начинается в младенчестве до появления симптомов заболевания и постепенно влияет на возрастающее социальное, познавательное, эмоциональное, двигательное развитие. Выявлены общие черты при шизофрении с ранним началом. У 40% детей с шизофренией до заболевания была выявлена гиперактивность, рассеянность внимания, у 26% - отставание в развитии, эхолалия, у 17% - расстройства поведения.

Психиатрические проблемы у детей с легкой умственной отсталостью схожи с общими случаями, но встречаются чаще, а у детей с тяжелой умственной отсталостью психиатрические проблемы встречаются и очень часто, и в более сложной форме.

Количество исследований о возникновении и протекании психозов у лиц с умственной отсталостью ограничено. Хотя, к лицам с умственной отсталостью следует относиться очень внимательно и с осторожностью при постановке диагноза шизофрении и психоза.

Было рассмотрено 11 исследований, проведенных в период с 1972 по 1997 год. У лиц с умственной отсталостью доля шизофрении колеблется в пределах 0-19%, а степень психоза в пределах 0-24%. Недооценка психиатрических проблем у людей с умственной отсталостью получила название “диагностическое затемнение”. Это состояние, которое мешает этим людям получить дополнительное лечение. В связи с этим исследователи предлагают классифицировать в группу поведения эмоции, которые не связаны с ненормально оцененной умственной отсталостью, создают проблемы для самого человека и его окружения.

Согласно исследованиям, проведенным у лиц с умственной отсталостью и без нее, психиатрические проблемы были выявлены у лиц с умственной отсталостью с разницей между 36% и 5%.

Было установлено, что психиатрические пациенты с умственной отсталостью испытывают те же психические расстройства, что и те, у кого нет задержки развития, но причины проблем у этих пациентов различны.

При сравнении лиц без умственной отсталости с лицами с умственной отсталостью у лиц с умственной отсталостью чаще всего выявляются аутизм, психозы и расстройства поведения и другие задержки развития, реже – прием наркотических средств, дисфорические и эйфорические перепады настроения. Чтобы определить эффекты, повышающие риск психопатологии у людей с умственной отсталостью, большая часть исследований была сосредоточена на недостатке соци-

альной поддержки, повреждении центральной нервной системы и наличии неврологических проблем и генетических проблемах.

Факторами риска развития психопатологии у лиц с умственной отсталостью являются нижеследующие:

- Неудачи в школе и социальных кругах
- Увеличение и уменьшение потребности во внимании и восприятии
- Слабое понимание самосознания
- Ограниченные коммуникативные навыки
- Напряженные социальные навыки
- Стигма
- Непринятие друзьями
- Ограниченные социальные навыки
- Напряженность в семье, душевное состояние родителей и ограниченность поддержки семей
- Наличие эпилепсии
- Неврологические и функциональные нарушения
- Наличие генетической предрасположенности.

У лиц с отставанием в развитии трудно проверить умение, способность оценивать действительность. Исследователи могут точно определить диагноз шизофрении у взрослых людей с легкой умственной отсталостью. А у лиц с коэффициентом интеллекта ниже 45 становится сложным поставить диагноз шизофрении в связи с невозможностью вербального общения.

В исследованиях шизофрении с ранним началом и психозов легкая умственная отсталость наблюдается примерно у 10-20% детей и подростков. Хотя сбор анамнеза от членов семьи важен для всех психиатрических больных, его важность возрастает, особенно у лиц с тяжелой умственной отсталостью, которые испытывают трудности в выражении своих внутренних и эмоциональных состояний, где навыки вербального общения ограничены. А у лиц с легкой умственной отсталостью при наличии таких психиатрических нарушений возникают трудности с оценкой своего состояния. Люди с умственной отсталостью могут не жить со своими родителями. В этом случае анамнез берется у лиц, осуществляющих уход за ними. Точность этих данных обусловлена тем, что лицо, осуществляющее уход, обладает хорошими навыками наблюдения и проводит много времени с этими людьми, наблюдая за последовательностью указанного поведения. Даже если лица, ухаживающие за пациентами, меняются, это еще больше усложняет сбор анамнеза. Чтобы поставить точный диагноз, психиатры должны встретиться с одним или несколькими лицами, ко-

торые оказывают услуги этим людям. Потому что во многих случаях лица, оказывающие уход, более склонны к поведению, которое мешает им самим. Из-за того, что в особенности асоциальность, отсутствие интереса к окружающей среде, бездействие доставляет меньше проблем людям, которые за ними смотрят, они не уделяют этим вопросам много внимания. Тем не менее эти вопросы являются основными показателями, которые играют роль в постановке диагноза. Если диагностические показатели определяются на основе информации, предоставленной лицами, осуществляющими уход за этими лицами, то это может привести не только к ошибочной диагностике лиц с умственной отсталостью, но и к ошибочной диагностике атипичных групп больных.

По мнению Совнера, люди с умственной отсталостью также имеют “психосоциальную маскировку”. Этот термин означает, что признаки абстрактны и могут не наблюдаться. В целом, мы можем определить умственный возраст и опыт этих людей по их расстройствам мышления и восприятия. Однако не следует забывать, что галлюцинации у этих детей всегда являются показателем психиатрического заболевания.

Эти дети могут проявлять агрессию по отношению к специалистам, которые с ними работают. При работе с этими детьми следует быть сдержанными и учитывать, что эти дети также склонны к негативному поведению сами по себе. Также как когнитивный дефицит приводит к такому поведению людей, он заставляет неправильно понимать других при разговоре и думать, что они в опасности. Эту ошибку можно исправить, объяснив этим детям ситуацию таким образом, чтобы они могли их понять.

Еще одна особенность людей с умственной отсталостью заключается в том, что они говорят сами с собой. Эта особенность редко считается галлюцинацией. С другой стороны, галлюцинации с социально неприемлемым размышлением вслух – не являются одними и теми же симптомами. Мышление вслух особенно относится к событиям, которые важны для пациента, и необходимо различать мышление вслух и галлюцинации. В то время как умственно отсталый человек говорит за обе стороны во время мышления вслух, во время галлюцинаций наблюдается ответная реакция на речь воображаемого человека.

Список литературы

1. Elvan Özalp BALIM* Erken başlanıçlı şizofreni. Ankara Valilipi çocuk eğitim ve Tedavi Merkezi, ANKARA

2. Amerikan Psikiyatri Birliđi: Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı. Gözden geçirilmiş dördüncü baskı (DSM-IV-TR), E Körođlu (2000'den çev.), Ankara, Hekimler Yayın Birliđi, 2001.

3. Szymanski L, King BH. Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents and adults with mental retardation and comorbid mental disorders. J Am Acad of Child Adolesc Psychiatry 1999; 38(Suppl.12):5-31.

4. Sushinsky LW, Werner R. Distorting judgments of mental health. J Nerv Ment Dis 1975; 161:82-89.

УДК 376

Расулова Диана Аличубановна

заведующий библиотекой

Дербентский филиал ФГБОУ ВО

«Московский педагогический государственный университет»,

г. Дербент

Султанова Наиля Керимовна

студент 4 курса, направления подготовки

44.03.02 Психолого-педагогическое образование,

профиль: Психология и социальная педагогика

Дербентский филиал ФГБОУ ВО

«Московский педагогический государственный университет»,

г. Дербент

Rasulova D.A.

Head of the library

Derbent branch Federal State Budgetary

Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University», Derbent

Sultanova N. K.

2nd year student,

profile: Psychology and social psychology

Derbent branch Federal State Budgetary

Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University», Derbent

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ
И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIFFICULTIES AND PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы инклюзивного образования, обосновывается необходимость разработки новых методов, форм и образования, выявляются основные психолого-педагогические проблемы реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, профессионально-педагогические отношения.

Annotation. The article examines the issues of inclusive education, substantiates the need to develop new methods, forms and education, identifies the main psychological and pedagogical problems of the implementation of inclusive education.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, professional and pedagogical relations.

Реализация инклюзивного образования в общеобразовательных школах и детских садах является одним из требований деятельности образовательных организаций. Осуществление инклюзии сопровождается набором различных сложностей в организации образовательного процесса, материально-техническом оснащении, психолого-педагогическом сопровождении, о чём свидетельствуют публикации [1; 3; 5; 6; 8; 10; и др.].

Организация инклюзивного образования должна учитывать, что его основой является учет индивидуальных особенностей детей, как в области их здоровья, психологии, так и образовательных потребностей, способностей, интересов и мотивов обучающихся. В этой связи обеспечение безбарьерной среды (*доступной для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья*) является только одним из фрагментов инклюзивного образования. На первый план выдвигается необходимость менять методы, формы и технологии педагогической работы и психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Наиболее очевидной проблемой реализации инклюзивного образования заключается в разной направленности обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. При обучении здоровых детей педагог сосредоточен на реализации образовательных стандартов (ФГОС, достижении максимальных учебных успехов

школьника. При обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, согласно Н. В. Бабкиной [1], доминирует реабилитация и адаптация ребёнка к требованиям образования. А образовательная среда приспособливается, преобразуется для выполнения этих функций.

Инклюзивное образование специалистами обозначается в нескольких аспектах:

- 1) как принцип организации образования,
- 2) как социальная ценность,
- 3) как путь обеспечения доступа ко всему спектру образовательных ресурсов всех детей [2; 6].

Развитие и преобразование психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании должно преобразовывать сложившуюся практику. А именно, в научных публикациях, как правило, обсуждаются вопросы обеспечения благоприятных условий обучения детей с ограниченными возможностями. Это создаёт не только сложности в работе со здоровыми детьми (оттеснёнными, по сути дела, на второй план, но и нарушает сам принцип инклюзии – взаимная включённость, единство социокультурной среды и др.

Обозначим данную особенность, сложившуюся в практике инклюзии как первую психолого-педагогическую проблему реализации инклюзивного образования: отражение в организации образовательного процесса интересов и потребностей всех субъектов (в том числе, ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и его родителей) педагогического процесса.

Следующей проблемой в организации инклюзивного образования, являются профессионально-педагогические отношения в образовательной организации (отношения «педагоги – учащиеся», «педагоги – родители учащихся», «педагоги-педагоги», «педагоги – администрация образовательной организации», как преобладающий стиль научно-педагогического мышления и стиль педагогической деятельности. В идеале профессионально-педагогические отношения при организации инклюзивного образования опирается на следующие, декларируемые ценности: жизнь и здоровье каждого человека (субъекта педагогического процесса, их индивидуальность; оптимизм, самоуважение, ответственность всех участников образовательно-воспитательного процесса; совершенствование каждого субъекта; свобода и ответственность как проявления прав и обязанностей каждого участника образовательно-воспитательного процесса; сотрудничество в организации всех мероприятий в образовательном учрежде-

нии. Однако декларируемые ценности не всегда реализуются в практике.

В частности, опросы родителей (*более 400 человек*) и педагогов (*26 человек*) в детских садах г. Дербента, показали, что родители здоровых детей, хотели бы, чтобы дети со сложностями в обучении и/или ограниченными возможностями здоровья посещали специальные группы. Данную позицию разделяют две трети части педагогов дошкольных учреждений, поскольку воспитатели вынуждены дифференцировать подгруппы детей с разной скоростью в освоении социального опыта и проводить одну и ту же работу многократно. Такая организация педагогического процесса не может быть обозначена как инклюзивное, поскольку именно «*включения*», «*интеграции*» в детском сообществе не происходит [2; 4; 7; 9]. А педагоги оказываются в ситуации ненормированных трудовых перегрузок. Эти трудовые перегрузки и негативное отношение родителей воспитанников к инклюзии составляют дополнительные две проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Одним из самых провокационных явлений для здоровых детей и их родителей является более высокая оценка учебных успехов детей с ограниченными возможностями на фоне таких же или более существенных успехов здоровых детей (данные факты отмечались в общеобразовательной школе и детских садах). В этой связи возникает проблема дифференциации оценок детей с ограниченными возможностями и здоровых детей. Эта **проблема** нуждается в особом обсуждении как основной показатель диспропорциональности явлений в инклюзивном образовании, источник рассогласованного восприятия учебной успешности. С нашей точки зрения, инклюзивному образованию предстоит решить не столько вопрос безбарьерной среды (на самом деле, это вопрос преимущественно материально-технического оснащения образовательной организации, сколько разработки технологии учебного процесса в группе детей разных образовательных возможностей и запросов. Самым простым механизмом здесь представляется разработка индивидуальных образовательных маршрутов для ребенка с ограниченными возможностями. В его маршруте могут сочетаться элементы домашнего обучения, индивидуальных занятий, учебных задания со всем классом или заданий с другими классами по отдельным предметам, локальное обучение в специализированном образовательном учреждении, обучение в учреждениях дополнительного образования, элементы дистанционного обучения.

Разработка такой схемы обучения, вероятно, должно сопровождать пересмотр служебных поручений воспитателя и учителя, оплаты его труда, а главное, методов работы. Кроме этого, при реализации индивидуальных образовательных маршрутов не обойтись без тьюторов, которые не предусмотрены в штатном расписании образовательных учреждений.

Главное в инклюзивном образовании – дети с разным состоянием здоровья и стартовыми возможностями обучения должны приобретать позитивный опыт взаимодействия с людьми с иными параметрами здоровья; получать опыт толерантности и заботы о другом человеке – нуждается в специально организованном психолого-педагогическом сопровождении. В обследованных учреждениях не были созданы такие специальные службы – администрация образовательных организаций считает, что всё само собой наладиться. При негативных явлениях предлагают классным руководителям «разобраться». А классные руководители, в свою очередь, не обладая специальной подготовкой дефектолога, психолога, медиатора, путём проб и ошибок ищут путь приспособления к сложной ситуации.

Еще один нелегкий этап в жизни человека представляет учеба. Будь то учеба в школе, техникуме или институте. Каждый преподаватель в какой-то степени должен быть психологом. Опытные, а главное внимательные преподаватели смогут определить характер своего ученика, а следовательно, правильно подать ему материал для лучшего усвоения. Это очень важно, так как многим необходимо обрести твердую уверенность в себе, поверить в свои силы, чтобы правильно оценить свои возможности. Большое применение психология нашла в сфере межличностных отношений в рабочем коллективе. Очень часто на работе возникает много конфликтных ситуаций, которые в основном связаны с некими рабочими моментами. И совсем не многие руководители (директора) организаций следят за тем, чтобы в коллективе был нормальный для работы психологический климат. Зачастую руководитель сам идет на конфликт, некорректно общаясь с подчиненным. А ведь здоровый психологический климат очень важен для личности человека. Если сотрудник не удовлетворен своей работой, он себя некомфортно чувствует в рабочем коллективе, то, придя с работы, он будет срывать свое раздражение на членах семьи, близких и родных. В конечном счете, все это будет негативно складываться на обстановке в коллективе.

Успешность работы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования связана с решением ряда проблем:

- отражение в организации образовательного процесса интересов и потребностей всех субъектов педагогического процесса;
- формирование профессионально-педагогических отношений в образовательной организации адекватных задачам инклюзивного образования;
- трудовые перегрузки педагогов при реализации инклюзивного образования;
- негативное отношение родителей воспитанников образовательной организации к инклюзии;
- осуществление дифференциации оценок детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей;
- пересмотр служебных поручений воспитателя и учителя, оплаты его труда, методов работы;
- обеспечение профессиональной готовности педагога в реализации инклюзивного образования;
- подготовка детей к принятию в своё сообщество ребёнка с особыми нуждами;
- создание специальных служб психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Преодоление выявленных проблем возможно при разработке индивидуальных образовательных маршрутов детей с ограниченными возможностями здоровья, в которых предусмотрено сочетание разных форм обучения и взаимодействия с педагогами и детским сообществом.

Список литературы:

1. Бабошина Е.В., Гусейнова И.С., Арутюнян Р.Э. К вопросу об имплементации международных обязательств в области прав инвалидов в Российской Федерации//Образование и право. - 2020.- № 8. - С. 103-108.
2. Борисова Н. В., Прушинский С. А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М.: Инфра – М, 2011. – 205 с.
3. Буковцова Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы – М.: МГППУ, 2011. – 286 с.
4. Вараксин В. Н. Экология психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S4. – С. 46–50. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75081.htm>.

5. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Инклюзия как реструктуризация развития отечественного образования и совершенствования научно-образовательной школы в целом // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Москва, 2019. С. 40-47.

6. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

7. Дорофеева Т. А., Соболевская А. М. Формирование толерантных отношений к детям младшего школьного возраста в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 2536–2540. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54771.htm>.

8. Корнеева А. Н. Безбарьерная среда, как условие эффективной реализации ФГОС с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья. // <http://doshkolnik.ru/smi.html>

9. Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 29. – С. 31–35. – URL : <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm>.

10. Пирмагомедова Э.А. Теоретический подход к оценке ценностных ориентаций современной молодежи // Духовно-нравственная культура в высшей школе студенческая молодежь: свобода и ответственность: материалы VI Международной научно-практической конференции в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений. Под общей редакцией М.А. Симоновой. 2019, РУДН. Москва, 2019. – 209 с.

11. Пирмагомедова Э.А., Рагимханова Л.С. Социально-психологическая служба, социально-психологическая поддержка учащихся и психологическое сопровождение в школе. // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. Москва: ООО «ПАРНАС», 2019. – 570 с. (С.390-396)

12. Плотникова О. А., Барнаш А. В., Чаплыгина М. Л. Инклюзивный подход в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 2041–2045. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85409.htm>.

13. Хитрюк В. В. Основы инклюзивного образования. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014. – 136 с.

Умарова Гулай Руфат
преподаватель психологии
“Азербайджанского государственного педагогического колледж”
г. Баку

G.R.Umarova
teacher of the psychology
"Azerbaijan State Pedagogical Collage" Baku
gulay.memmedova.89@list.ru

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ОСОБОМ УХОДЕ

ASSESSMENT OF THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN NEED OF SPECIAL CARE

Аннотация. Оценка психологического развития детей с особыми потребностями в уходе в специальном образовании обязательна. Развитие речи, интеллекта, социального, эмоционального, физического развития ребенка является естественной оценкой, а также процессом признания ребенка. Своевременные оценки повышают качество обучения детей, чтобы дети могли больше пользоваться программой. Через оценку и оценивание становится возможным выявить слабые и сильные стороны ребенка, появляется возможность проследить за успехами ребенка, помочь составить программу индивидуального развития ребенка, определить, какие изменения необходимо внести, написать новую программу.

Ключевые слова; оценка, общение, метод, Специальное образование, возрастной период и развитие, наказание, награждение, этап.

Annotation. Assessment of the psychological development of children with special care needs in special education is mandatory. The development of speech, intelligence, social, emotional, and physical development of a child is a natural assessment, as well as the process of recognizing a child. Timely assessments improve the quality of children's education so that children can use the program more. Through assessment and evaluation, it becomes possible to identify the weaknesses and strengths of the child, it becomes possible to follow the child's progress,

help to draw up a program for the child's individual development, determine what changes need to be made, write a new program.

Keywords: scale, communication, method, special education, age period and development, punishment, conferment, step .

Ранний возрастной период - это такой этап развития личности ребенка, на котором у него формируются представления об окружающей среде, он интенсивно развивается, как психологически, так и физически. Образование в раннем возрасте начинается с того, что ребенок стремится учиться с первых месяцев своего рождения. Каждый навык и привычка, приобретенные в раннем возрасте, оказывают большое влияние на его обучение в школе, а также на то, как он будет учиться на протяжении всей последующей жизни.

Трудно определить переход между возрастными периодами, так как развитие идет непрерывно, неустанно. Развитие может идти неравномерно в индивидуальном плане, его скорость может увеличиваться или уменьшаться, создавая качественные различия. Однако существует закономерность, согласно которой независимо от индивидуальных особенностей ребенок должен последовательно и непрерывно проходить все этапы своего развития.

Процесс индивидуального развития (онтогенез) состоит из двух этапов. Начальный этап охватывает период развития плода в утробе матери и называется пренатальным онтогенетическим развитием. Другой – период от рождения ребенка до конца его жизни, который называется постнатальным онтогенетическим развитием.

Также следует учесть, что в процессе специального образования ребенок должен двигаться вместе с обществом в целом, защищать свою индивидуальность. Это возможно только при комплексных усилиях по повышению качества жизни обучения детей, начиная с раннего детства, когда приобретаются знания, навыки и привычки. Поэтому нельзя отрицать роль развития и воспитания детей в специальном образовании, а также характеризовать среду развития и воспитания детей. В специальном образовании существуют большие различия в воспитании детей, их развитии, интересах, потребностях, методах обучения и структуре семьи.

Учебная программа требует знаний о развитии ребенка как в процессе подготовки и планирования, так и в процессе реализации и оценки. Познание развития ребенка означает знакомство с ребенком. Выбранные методы очень важны для воспитания детей. Но еще важнее пригодность этих методов для ребенка. Дети должны двигаться

вперед быстро и в соответствии с требованиями обучения. Дети могут чему-то научиться в подходящих для них условиях. Организуя среду в классе, которая поможет детям выразить себя, должно быть обеспечено их реальное участие. Например, проблему можно решить с помощью хорошего восприятия и выразительных языковых навыков. Ребенок может начать общение с игрушкой своей мечты и сказать свое желание. Например, игрушку можно поместить на недоступную верхнюю полку. Таким образом, ребенок может выразить свое желание и начать общение и воспользоваться возможностью поиграть с понравившейся игрушкой. Если у ребенка хорошее понимание, можно работать над его речью.

Общение – один из инструментов, играющих важную роль в жизни каждого человека и помогающих людям выразить свои потребности, чувства и мнения. Чтобы наладить общение, ребенок должен приобрести различные навыки. Эти навыки он развивает, взаимодействуя с окружающими в повседневной жизни. Навыки, необходимые для общения: внимание, слушание, подражание, участие, понимание, игра, понимание жестов, речь. Эти навыки взаимосвязаны и могут развиваться взаимосвязанно.

Необходимо понимать интересы детей и признать, что их интересы являются оптимальным началом обучения. Это простой, но очень важный опыт для детей, чтобы выбрать действия, которые они хотят выразить в своих личных решениях, в соответствии с их интересами. Например, занятия можно проводить, предоставляя выбор учащемуся с соответствующим возрастом и уровнем развития. "Если ты хорошо поработаешь со мной сегодня, если хочешь, мы поиграем в баскетбол, или, если хочешь, мы поедем гамбургеры." Таким образом, предоставление выбора для деятельности может быть интересным уроком для него.

Существуют социальные, эмоциональные, психомоторные, психические особенности и склонности, которые отличают детей. Велика роль учителя в улучшении образования на раннем этапе, в защите ребенка от возможной отсталости, недоразвития. Например, здоровый 8-месячный ребенок должен начать сидеть без поддержки. Если учитель наблюдает за учеником 10 месяцев, а он еще не может сидеть без поддержки, то это время может помочь ребенку получить поддержку в психомоторной сфере. На этом этапе он добивается прогресса, наблюдая за его развитием, стремясь оградить его от возможного отставания. В процессе обучения дети закрепляют и развивают то, чему научились, повторяя тот или иной навык поведения.

Все дети проходят все этапы развития в разных областях. Но даже если они проходят один и тот же процесс развития, не каждый ребенок может пройти эти этапы с одинаковой скоростью. При этом следует учитывать, что это должно проявляться для целей возраста развития детей, а не по календарному году. В одном классе могут быть дети одного календарного возраста, отражающие особенности нескольких разных возрастных категорий. Учитель по развитию ребенка должен знать, как выявлять диспропорции и вносить необходимые изменения в этот интервал развития детей. Картрайт говорит, что не следует ожидать, что дети будут изучать одно и то же, используя одни и те же методы одновременно, подчеркивая индивидуальные навыки обучения, методы обучения и интересы детей.

Оценка психологического развития детей с особыми потребностями в уходе в специальном образовании обязательна. Развитие речи, интеллекта, социального, эмоционального, физического развития ребенка является естественной оценкой, а также процессом признания ребенка. Своевременные оценки повышают качество обучения детей, чтобы дети могли больше пользоваться программой. Наиболее важным и актуальным мнением является наблюдение за чувствами и поведением детей в их присутствии во время их деятельности. Оценка учителей в отношении детей обычно дается в форме письменных заметок.

Планирование интересных условий повысит интерес детей к учебе и может привести к положительному отношению к обучению. При удовлетворении потребностей детей в обучении наиболее важным фактором является сам ребенок. Ничто из того, чему учат ребенка, не может быть важнее самого ребенка. В первую очередь необходимо удовлетворить эмоциональные потребности ребенка. Это очень важно, и ребенок должен получать удовольствие, веселиться, быть счастливым. Ни один метод обучения не может заполнить эмоциональную и чувственную пустоту.

Развитие ребенка протекает особенно быстро в раннем возрасте. С каждым днем ребенок приобретает новые навыки. На каждом этапе есть свои проблемы, и каждый этап открывает двери для важных возможностей. Процесс разработки требует динамического проведения оценки.

Через оценку и оценивание становится возможным выявить слабые и сильные стороны ребенка, появляется возможность проследить за успехами ребенка, помочь составить программу индивидуального

развития ребенка, определить, какие изменения необходимо внести, написать новую программу.

Во время оценивания в комнате должно быть тихо. Начинать нужно с показателей, соответствующих возрасту ребенка. Определение уровня, какому возрасту соответствует уровень развития ребенка, является одним из важнейших условий, которое необходимо учитывать при разработке Индивидуального Плана Развития. При проведении оценивания каждому из детей целесообразно индивидуально создать программу, исходя из методики оценки. Каждый ребенок отличается от других психическими особенностями и процессами. Например, если один ребенок очень любит музыку, другой начинает бояться звуков музыки. В этом случае в процессе обучения можно определить, правильно или неправильно использовать музыкальное подражание в течение определенного периода обучения ребенка. Их также можно отнести к использованию методик поощрения и наказания, используемых сторонниками поведенческого подхода при обучении особых детей. Как известно, во время этой методики, дети должны быть вознаграждены за то, что они отвечают на какие-либо задания – вознаграждение должно быть основано на том, что они любят, в противном случае наказание – это отнять то, что они любят. Точно так же, как мы индивидуально регулируем наказание и вознаграждение, в этом направлении их необходимо создавать и в отдельных программах. Дети, нуждающиеся в особом уходе, сильно отличаются друг от друга своими сильными и слабыми сторонами, а также нарушениями поведения. Именно по этой причине после получения результатов оценки всех умений и навыков для каждого ребенка должна быть разработана индивидуальная программа развития с постановкой индивидуальных целей обучения. В данной индивидуальной программе развития также должно быть предусмотрено проведение различных занятий по развитию самоконтроля и социальных навыков. Должна быть цель. Цели могут быть краткосрочными и долгосрочными в зависимости от психологического развития ребенка.

При оценке используются различные методы и тесты. Тест оценки развития Рер-Р – это тест оценки развития, который применяется к детям в возрасте от 6 месяцев до 12 лет. Оценочный тест состоит из двух частей: области поведения и развития. Область развития оценивается по 7 сферам: подражание, восприятие, мелкая моторика, крупная моторика, зрительно-моторная координация, когнитивные способности, речь. Для каждой области развития указан месяц, которому соответствует развитие ребенка.

Участие родителей в инклюзивном образовании и обучении неоспоримо. Причина этого в том, что родитель применяет знания, полученные в ходе обучения, дома вместе с ребенком. В это время ребенок как устанавливает эмоциональный контакт с матерью, в то же время и присоединяется к процессу обучения в разных средах с разными средствами обучения.

Список литературы:

1. Introduction to Psychology by Rod Plotnik.
2. Uzm.Uğur Kaya-Özel Eğitimde Çocuk gelişimi ve Eğitimin Önemi
3. Uşaq İnkişaf Metodikası
4. İcma Əsaslı Məktəbəqədər təhsil programı

УДК 376

Халафов Анар Вахид оглы

*Докторант кафедры специального образования
Азербайджанский государственный педагогический университет*

E-mail: anar.khalafov@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9856-0556>

Anar Khalafov

*PhD student of Special education department
Azerbaijan State Pedagogical University.*

E-mail: anar.khalafov@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9856-0556>

ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕГРЕГАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЕ

REQUIREMENTS FOR THE TRANSFORMATION OF SEGREGATIVE EDUCATION IN INCLUSIVE

Аннотация. Анар Халафов в своем исследовании «Требования для трансформации сегрегативного образования в инклюзивное» утверждает важность изменения концепций, определяющих качества обучения для внедрения инклюзивного образования в стране. В целях прояснения концептуальных различий процесса обучения в инклюзивных (гетерогенных) и сегрегативных (моногенных) классах автор

излагает формы организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в разные исторические периоды и правовые факторы, обуславливающие необходимость развития инклюзивного образования. В то же время в исследовании для обозначения четких границ между инклюзивным и сегрегативным образованием автор излагает противоречивые ценности и разницу между показателями качества обучения в гетерогенных (инклюзивных) и моногенных (сегрегированных) классах. В исследовании автор утверждает наличие факторов, определяющих качества в инклюзивном образовании по трем основным направлениям: - формирование инклюзивной культуры; создание «обучающейся организации» и дифференциация обучения в соответствии с потребностями детей. В исследовании констатируется, что как критерия качества во всех факторах, определяющих качество инклюзивного образования основное внимание уделяется на уровень организации совместного обучения детей с разным уровнем развития и способностей в единой среде.

Ключевые слова. Качественные критерии инклюзивного образования, разница инклюзивного и сегрегативного образования, трансформация традиционной школы в инклюзивное, современная школа, образование детей с особыми образовательными потребностями.

Abstract: Involvement of children in need of special education in inclusive education in secondary schools in the Republic of Azerbaijan is one of the priorities of the state. The article provides information on the forms of organization of education for children with special needs in order to clarify the differences between the quality of education in inclusive classes and the quality of education in traditional (segregative) classes. At the same time, the main factors that distinguish the learning process in traditional (segregated) classes from the learning process in inclusive (heterogeneous) classes are described, conflicting values and quality indicators are discussed. The study notes that there are quality factors in three main areas of inclusive education. In the first direction, based on the paradigm of social justice, the formation of a culture in which the school meets the needs of all students and accepts diversity is shown as a key factor in the organization of inclusive education. The second quality factor is the importance of sharing the leadership of the school administration with the teaching staff in the administrative work of the school and human resource management. The third direction is the organization of training that helps each student to develop his / her potential in the classroom. The quality criteria of inclusive education in this area emphasize the need to focus on the or-

ganization of joint learning of children with different levels of development and abilities (heterogeneous groups) and ways to assess learning outcomes

Keywords. Qualitative indicators for inclusive education, the difference between inclusive and segregative education, the transformation of the traditional school into inclusive, the modern school, education of children with special educational needs.

Вовлечение детей, с особыми образовательными потребностями в инклюзивное образование в общеобразовательных школах является одним из приоритетов в Азербайджанской Республике. В целях внедрения инклюзивного образования в систему образования страны Указом Президента от 14 декабря 2017 года утверждена «Государственная программа развития инклюзивного образования для лиц с ограниченными возможностями в Азербайджанской Республике на 2018-2024 годы». В настоящее время в рамках Программы обновляется образовательное законодательство, организуются пилотные инклюзивные классы в общеобразовательных школах, проводится работа по повышению квалификации педагогов по организации обучения в гетерогенных классах.

Современное образование рассматривает инклюзивное образование не только как физическое вовлечение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Инклюзивное образование имеет концептуальные различия от традиционного (сегрегативного) образования в особенностях и ценностях.

При оценке инклюзивного образования качественными критериями сегрегированного образования во многих случаях затмеваются сильные стороны инклюзивного образования, ставится под сомнение его эффективность, в результате чего в научном сообществе сложилась противоречивая позиция по развитию образования в этом формате. Для объективной оценки эффективности инклюзивного образования наряду с изменениями на законодательном уровне, повышением квалификации учителей, реконструкции инфраструктуры и материально-технической базы школы требуется изменение критериев качества образования. Для концептуального определения критериев качества инклюзивного образования важно сначала выяснить факторы, которые привели к развитию инклюзивного образования.

До 1970-х годов в развитых странах (в развивающихся странах до сегодняшнего дня) дети с особыми образовательными потребностями получали образование в специальных школах. После принятия пер-

вым в 1975 г. в США «Закона об образовании для всех детей-инвалидов» интегративное образование детей с особыми потребностями в образовании стало организовываться в общеобразовательных школах многих развитых стран [1, s.4]. В рамках интегративного образования дети с особыми образовательными потребностями были вовлечены в специальные классы общеобразовательных школы по месту жительства. Основной целью интегративного образования была предотвращение институционализации детей, адаптация детей с особыми образовательными потребностями к обществу и их «нормализация». Повышение результатов обучения и в целом качества образования детей с особыми образовательными потребностями не является критериями качества интегративного образования. Главной задачей интегративного образования является повышение социальной компетенции детей с особыми образовательными потребностями и способствование их интеграции в общество посредством вовлечения в общеобразовательные школы [2, s.4).

Идея внедрения инклюзивного образования в общеобразовательных классах, что является следующим этапом доступа детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу впервые была реализована в Канаде в 1980 году [3, s.21].

Инклюзивное образование стремительно развивалось в развитых странах так как было признано международным сообществом как соответствующая форма организации образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Причина поддержки инклюзивного образования международным сообществом заключается в том, что, в отличие от интегративного образования, новый формат образования создает условия для существенных изменений для обеспечения прав маргинализованных групп общества. Международное сообщество рассматривает инклюзивное образование не только как средство для вовлечения детей с стабильными физическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями в общеобразовательную школу. В то же время целевой группой инклюзивного образования считаются дети, которые подвергаются дискриминации по половому признаку, не владеют языком обучения, изолированы от общества по иным причинам [4, s.9].

Исследователи по-разному трактуют цели и задачи инклюзивного образования. Чтобы ясно изложить разницу между инклюзивным, сегрегированным и интегративным образованием, ссылаемся на речь представителя организации, который выступая 1996 году на совещании посвященной изменению названия их организации от «Лиги меж-

дународных обществ инвалидов» в «Международную лигу инклюзии» сказал: «Это название выражает нашу надежду на будущее. Эта надежда выходит за рамки надежды на то, что люди с инвалидностью будут интегрированы в общество. Слово «инклюзия» подтверждает историю изоляции этих людей, которую мы хотим устранить» [5, s.1]. Таким образом, международное сообщество отказываясь от термина «интеграция» использует термин «инклюзия», чтобы вывести образование детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе за пределы концепции простой интеграции. Как следствие, цель инклюзивного образования не состоит в том, чтобы адаптировать детей с особыми образовательными потребностями к обществу или «нормализовать» их. Наоборот, инклюзивное образование направлено на устранение факторов инфраструктуры и процесса обучения, изолирующих ребенка от общества, также, как и адаптация окружающего к потребностям этих детей. В то же время инклюзивное образование подтверждает изолированность некоторых групп людей и подчеркивает важность того, чтобы они были активными членами общества [6, s.6].

Поскольку инклюзивное образование предполагает адаптацию окружающего ребенка к его индивидуальным особенностям, возникает необходимость применения в современном учебном процессе стратегий и принципов, отличающихся от традиционного обучения. В результате концепция обучения в инклюзивном образовании отличается от концепции обучения в традиционном образовании. Например: в традиционном учебном формате учитель применяет единую учебную программу и единые методы обучения ко всем детям в классе, а результаты обучения всех детей оцениваются в соответствии с общими стандартами в классе. Учитывая, что уровни развития детей и возможности обучения не могут быть отождествлены, в традиционном классе результаты обучения учащихся варьируются в зависимости от их уровня развития, и «слабые» учащиеся с низкой успеваемостью часто подвергаются критике. Основной принцип традиционного обучения заключается в том, что ученик приспосабливается к требованиям (стандартам) образования. Инклюзивное образование, напротив, не может быть реализовано на основе единых принципов и стандартов, так как направлено на удовлетворение образовательных потребностей учащихся с разными потребностями и возможностями (гетерогенная группа). В то же время парадигма социальной справедливости, лежащая в основе инклюзивного образования, требует, чтобы каждый человек имел равный доступ к общественным ресурсам. Таким образом,

то что одни ученики хорошо осваивают урок поэтому активны в классе, а другие имеют слабый потенциал и поэтому пассивны на занятиях для традиционного класса считается в норме вещей в то время как противоречит принципам инклюзивного образования. Инклюзивное образование подразумевает учет возможностей и ограничений, учащихся также, как и адаптация школьной инфраструктуры, учебной программа, методов обучения, используемые в классе их индивидуальным особенностям. Здесь каждый ученик достигает своего уровня потенциального развития. По этой причине ключевым показателем качества инклюзивного образования является то, что совместное обучение помогает всем учащимся в классе достичь своего потенциального уровня развития [7, s. 26, 27].

Недавние исследования показывают, мнение относительно инклюзивного образования персонала передовых инклюзивных школ отличается от мнения персонала сегрегативных (традиционных) школ. Например, большинство опрошенных работников инклюзивных школ основной сутью инклюзивного образования считают применение комплексного подхода ко всем учащимся в образовательном процессе, адаптацию обучения к разным стилям обучения и восприятия учащихся. В этих школах используется подход «универсального дизайна», который предполагает удовлетворение потребностей всех учащихся [8, s.102]. В традиционных школах инклюзивное образование воспринимается как обеспечение права детей с особыми образовательными потребностями также, как и права на интеграцию в общество через их приобщение к общему образованию. Инклюзивное образование в традиционных школах понимается как перевод специального образования в общеобразовательный класс вместе с ребенком-инвалидом. По этой причине при вовлечении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные классы без соответствующей подготовки в сфере инклюзивного образования в этих классах используются два разных формата обучения. В одном и том же классе, педагог проводит занятие для типично развивающимися учащимися, в другой стороне класса коррекционный педагог или помощником учителя занимается с детьми с особыми образовательными потребностями. В таком классе, не смотря на то что физически все учащиеся находятся в едином помещении учебный процесс происходит сегрегативно. Ученик с особыми образовательными потребностями в учебном процессе не имеет возможность интеракции с одноклассниками [9, s.93].

Ряд исследователей, пытающихся изучить качество инклюзивного образования, сравнили результаты обучения детей с особыми образовательными потребностями вовлеченные в инклюзивное образование с детьми с особыми образовательными потребностями учащиеся в специальной школе. Ученые пришли к выводу, что результаты обучения учащихся с одинаковыми ограничениями мало или совсем не отличается [10, s.8]. В тоже время исследования доказывают, что вовлечения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные классы не влияют положительно и негативно на развитие их типично развивающихся одноклассников [11, s.371, 375]. В таком случае у многих педагогов и родителей возникает вопрос. Зачем нужны реформы, если инклюзивное образование не оказывает положительного влияния на результаты обучения учащихся?

Рассматривая вопрос с позиции Конвенции о правах людей с инвалидностью, которая способствует глобальному развитию инклюзивного образования, становится ясно, что целью вовлечения детей с особыми образовательными потребностями в общее образовательную школу является не улучшение результатов их обучения. Задачей инклюзивного образования является защита прав маргинальных групп которые были лишены возможности доступа в среду своих сверстников в контексте образования.

Инклюзивное образование дает возможность детям с особыми образовательными потребностями получать образование в школе по месту жительства оставаясь в своей семье и в родной общине, а также интегрироваться в социальную среду [12, s.12]. Не случайно Конвенция требует, чтобы дети с особыми образовательными потребностями получали образование по месту жительства. Специальные образовательные учреждения организуются в региональных центрах или крупных городах. Это связано тем такие школы являются специализированными (сегрегативными) по виду инвалидности (нарушение зрения, слуха, умственная отсталость и др.) и количество детей с таким же ограничением невелико. в одной местности. Такие специальные школы-интернаты до сих пор действуют в нашей стране. В результате институционализации детей с особыми образовательными потребностями в такие учреждения они отделяются от своих семей и общин. Многие научные исследования показали, что институционализация оказывает негативное влияние на развитие детей [13, s.35]. В то же время изолирование детей с особыми образовательными потребностями от общества в специальных образовательных учреждениях создает трудности в формировании у них социальных навыков.

Таким образом, в то время как цель образования служит развитию личности, «специальное» образование, которое мы обеспечиваем в институциональной среде, отделяет ребенка с особыми образовательными потребностями от семьи и окружения и препятствует развитию у него социальных и других жизненных навыков [14, s.293]. Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что основной целью инклюзивного образования является недопущение изоляции детей от своей общины и семьи для получения образования. Задачей инклюзивного образования является предоставление возможности детям с особыми образовательными потребностями реализовать свой потенциал развития и приобрести социальные навыки, обучаясь вместе со сверстниками из их общины в школе рядом с их домом, а не в специальных учебных заведениях расположенных в другом городе.

В Конвенции о правах инвалидов указано, что помимо вовлечения детей с особыми образовательными потребностями (инвалидами) в общее образование, приоритетным является также их качественное образование посредством инклюзивного образования [12, s.12]. Исследования показывают, что помимо вовлечения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы, образование может считаться качественным если эти дети принимаются педагогическим коллективом и другими учащимися, они активно участвуют в учебном процессе и достигают успехов в обучении [15, s.4].

Организация обучения детей с разными знаниями и умениями в единой (гетерогенной) группе в инклюзивном классе осуществляется на основе индивидуального подхода, что является одним из основных принципов педагогики. По этой причине инклюзивное образование учитывает не только индивидуальные особенности детей с особыми образовательными потребностями, но и индивидуальные особенности детей, имеющих трудности в обучении, детей с высоким интеллектом или имеющих какие либо психологические трудности. Инклюзивное образование предоставляет им получить пользу от более эффективного (индивидуализированного к их потребностям) обучения. Делая выводы из вышеизложенного можем утверждать, что оценку индивидуальных особенностей детей и адаптацию обучения к этим особенностям можно считать ключевым фактором определяющим качества инклюзивного образования.

Факторы определяющие качество инклюзивного образования.

При исследовании научной литературы в области инклюзивного образования было установлено, что три фактора в основном определяют качества инклюзивного образования. Первый фактор базируются

ся на парадигме социальной справедливости, где школа принимает во внимание нужды всех учащихся посредством формирования культуры принимающая разнообразие и равноправие людей. Формирование инклюзивной школьной культуры рассматривается учеными как ключевой фактор в организации инклюзивного образования [16, s.3-9]. В этих исследованиях позитивное взаимоотношение между учащимися и педагогами также рассматривается как основной индикатор качества инклюзивного образования [17, s.143]

Второй фактор, определяющим качество инклюзивного образования основан на теории Питера Сегена «обучавшаяся организация» (1990).

Этот фактор предполагает важность коллективного принятия решений в области администрирования и управлении человеческими ресурсами школы. Также относительно выводам исследователей для внедрения качественного инклюзивного образования важно делегирование лидерства педагогам со стороны школьного руководства. В то же время в качественными критериями в этом факторе учеными рассматривается способность администрации и преподавательского состава школы адаптироваться к инновациям, быстро учиться и действовать как система для удовлетворения различных потребностей учащихся и налаживания сотрудничества между родителями и школой. инклюзивного образования [7, s.21] Если быть более точным, то применение инклюзивного образования требует использования новых педагогических подходов, принципов, стратегий и методов в системе образования. Методы, применявшиеся в педагогической практике несколько лет назад, уже не отвечают сегодняшним требованиям. По этой причине исследования показывают, что основным приоритетом развития инклюзивного образования является приобретения новых знаний и навыков путем регулярного вовлечения педагогов в курсы повышения квалификации [17, s.133].

Последним третьим фактором, определяющим качества инклюзивного образования исследователи считают учебный процесс, который дает возможность всем ученикам достичь своего потенциального уровня развития на занятиях. Исследования в этой области в основном опираются на гуманистическую парадигму в образовании, акцентируя внимание на способах организации совместного обучения и оценки результатов обучения детей с разным уровнем развития и способностей (гетерогенных групп).

В этих работах применяя концепцию «универсального дизайна» исследователи изучают эффективность стратегий и методов благодаря

которым ученики разных уровней развития и возможностей вовлекаются в учебный процесс в единой среде [18, s.102]. Эти исследования не изучают характеристики ограничений (зрения, слуха, речи и т. д.), как это делается в традиционной специальной педагогике, а скорее изучают способы выявления и удовлетворения индивидуальных особенностей и образовательных потребностей каждого учащегося в классе. При этом всеми принимается тот факт, что не только дети с особыми образовательными потребностями разवे, а что все ученики в классе имеют индивидуальные особенности, которые школа должна принимать во внимание [19, s.277].

Исследования показывают, что эффективное инклюзивное образование внедряют учителя, которые неординарно организуют учебный процесс, неординарно ставят задачи в соответствии с потребностями отдельных учеников и групп и нестандартно оценивают достижения учеников [19, s.279].

В исследованиях в этом направлении основным фактором качества инклюзивного образования является применение дифференциации обучения в повседневной педагогической практике с учетом уровня развития учащихся, их стиля обучения и интереса. В тоже время для внедрения качественного инклюзивного образования исследователи утверждают важность использование в таких педагогических методов как групповая работа, обучение по принципу «равный-равному», кооперативное обучение, аккомодация (адаптация) и модификация (упрощение) учебной программы [7, s.24].

Список литературы

1. K. Eileen Allen and Glynnis E.Cowdery.The excpetional child In-cusion in early childhood education, 8th edition
2. Ann Lewis, 1995 Children's Understanding of Disability
3. Aefsky, Fern, 1995 Inclusion Confusion
4. Keith Topping and Sheelagh Maloney (2005). The Routledge-Falmer Reader in Inclusive Education.
5. Inclusion International, (1996 April) Inclusion: News from Inclu-sion International, Brussels: Inclusion International.
6. Ann Lewis, 1995 Children's Understanding of Disability
7. David Hoppey and James McLeskey (2014) What are Qualities of Effective Inclusive Schools? Handbook of Effective Inclusive Schools, Research and Practice.
8. Thomas Hehir and Lauren Katzman (2012) Effective Inclusive Schools: Designing successful schoolwide programs.

9. Peter Clyde Martin, Promising Practice, Teacher Education, Volume 22, Number 2, Fall 2013, s.93-106
10. Geoff Lindsay (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 1-24
11. Kalambouka, Afroditi; Farrell, Peter ; Dyson, Alan ; Kaplan, Ian. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382
12. "Əlillərin hüquqları haqqında" Konvensiyaya qoşulmaq barəsində Azərbaycan Respublikasının Qanunu
13. Rebecca Johnson, Kevin Browne, Catherine Hamilton-Giachritsis, Young children in institutional care at risk of harm, *Trauma, Violence, & Abuse (TVA) Journal*, January 1, 2006, Volume: 7 issue: 1, page(s): 34-60
14. Mel Ainscow Effective Schools for All: An alternative approach to special needs in education, Cambridge School of Education, Vol. 21, No. 3, 1991, pages: 293–308. <https://doi.org/10.1080/0305764910210304>
15. Peter Farrell and Mel Ainscow (2002) Making special education inclusive: from research to practice. David Fulton Publishers Ltd, 2002.\
16. Tony Booth and Mel Ainscow (2002) Index for Inclusion, Developing learning and participation in schools. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
17. Lani Florian, Kristine Black- Hawkins and Martyn Rouse (2017) *Achievement and Inclusion in Schools*, Second Edition
18. Thomas Hehir (2012) *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. San Fransisco: Jossey-Bass
19. Lani Florian (2012) Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teachers educators from Scotland’s inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285

**СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

УДК159.9.072.43

Акбаева Дианна Джашарбековна

канд. психол. наук, доцент

e-mail: akbaevaddj@mail.ru

Хабова Роза Казбековна

ст. 41 группы ф-та психологии и социальной работы

e-mail: rozakhabova@mail.ru

Карачаево-Черкесский государственный университет

имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия

Akbaeva Dianna Dzhasharbekovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

email: akbaevaddj@mail.ru

Khabova Roza Kazbekovna

student of group 41 of the faculty of psychology and social work

e-mail: rozakhabova@mail.ru

Karachay-Cherkess State University

named after W.D. Alieva, Karachaevsk, Russia

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ
НА ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ В
ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**THEORETICAL ASPECT OF PSYCHOLOGICAL FEATURES
OF THE INFLUENCE OF SELF-ESTIMATION ON THE
MANIFESTATION OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS**

Аннотация. В данном исследовании был проведён комплексный анализ психологического влияния самооценки на агрессивное поведение у подростков. Проявление такой проблемы, как агрессивное поведение актуально на протяжении всего существования челове-

ства. Она затрагивает всех и нередко становится причиной многих преступлений и катастроф.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессия, самооценка, самопознание, кризис, поведение.

Abstract. In this study, a comprehensive analysis was carried out between the psychological impact of self-esteem on aggressive behavior in adolescents. Based on the results of the study, it can be said that verbal aggression, emotional aggression and object aggression in adolescents with low self-esteem are more pronounced than in adolescents with high self-esteem.

Keywords: adolescence, aggression, self-esteem, self-knowledge, crisis, behavior.

Подростковый возраст – это фаза созревания, переходный период физического и психологического развития человека между детством и взрослой жизнью, цель которого подразумевает подготовку ко взрослой жизни [1, с. 343].

Для подавляющего большинства подростков данный период становится периодом разрушения и отмирания старых интересов, периодом созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.[4] Л.С. Выготский писал: «Если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком»[10].

Отметим, что одним из важных структурных компонентов самосознания выступает самооценка. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и своего места среди других людей. Понятие «самооценка» включает в себя большой спектр физических, психологических, поведенческих и социальных проявлений личности, в характеристике которых она проявляет себя. Очень часто при изучении самооценки, исследователи используют идентичные термины, такие как самосознание и чувство собственного достоинства[5].

У подростков оценочные суждения, определяемые собственным идеалом, направлены на нахождение ответа на вопрос, каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от них и насколько он близок к своему идеалу. Позже самооценочные суждения молодых людей

определяются уже синтезом различных видов оценок окружающих, результатами деятельности и направлены на поиск своей значимости для других и для самого себя. [6]

В подростковом возрасте самооценка поднимается на качественно новую ступень, обогащается новым содержанием, приобретает новые функции. Самое важное: именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать себя как личность, обладающую определенными психическими качествами, включенными в определенную систему социальных отношений. Знания подростка о себе приобретают обобщенный характер. Познавая себя в постоянном сравнении с другими людьми, он начинает активно выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений; в сферу осознаваемого включаются все виды его деятельности и взаимоотношений с окружающими. Самосознание становится своеобразным «ядром» личности, оно концентрирует в себе, как в фокусе, основные изменения в развитии личности. Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2, с.158].

Исходя из вышеизложенного хочется выделить следующие причины агрессивного поведения у подростков:

1. Личностные причины – проявляются в том, что ребенок чувствует себя одиноким, неуверенным в себе, раздражается без особой на то причины обижается, чувствует себя во всем виноватым, так же не стоит упускать тот факт, что происходит активизация гормонов в следствии полового созревания.

2. Ситуативные причины, проявляющиеся в определенных жизненных ситуациях подростка, например, заболевания, просмотр фильмов с жестоким сценарием, долгое сидение и зависимость от компьютерных игр, неправильное питание, также при сильных физических и умственных нагрузках возникает переутомление организма.

3. Семейные причины, данный вид агрессии возникает из-за поведения родителей по отношению к своим детям, например, не участвуют в жизни ребенка, прилюдно унижают, проявляют некую враждебность по отношению к ребенку, мало говорят о своей любви, контролируют каждый шаг ребенка.

Агрессивность несовершеннолетних вызвана нарушениями в эмоциональной сфере. Совершая насилие, ребенок не может соотнести насколько это физически и эмоционально болезненно тому, над кем он издевается. Задатки к проявлению эмпатии формируются еще в дошкольном возрасте, ответственность за это несут родители.

Это значит, что причиной возникновения агрессивного поведения является безответственность родителей. Это не единственная причина развития агрессивности у несовершеннолетних.

Нередко агрессивность ребенка происходит под давлением группы. Механизм давления в группе может склонить к насилию несовершеннолетнего без его желания проявлять данный поступок. Инициатор насилия, демонстрируя членам группы, что способен на многое, а значит он «крутой», подбадривает каждого из окружения и убеждает, что на их стороне сила [9].

Подростки, проявляющие агрессию, наделены низким уровнем интеллекта, тяготеют к подражанию. У таких несовершеннолетних отсутствуют ценностные ориентации, нет хобби, им свойственна узорность, а также неустойчивость в увлечениях.

Такие школьники часто озлоблены, тревожны, грубы, страдают эгоцентризмом, а также выражением крайней самооценки (положительной или отрицательной). Агрессивное поведение подростков выступают средством в поднятии самостоятельности, а также собственного престижа.

Рассмотрим такой значимый пункт современного мира, как использование интернета подростками. Одну из самых больших опасностей для подростков при использовании интернета представляют анонимность и скорость размещение информации, невозможность контроля качества контента, в том числе и запрещенного.

Во многих странах мира, в том числе и в России активно предпринимаются попытки создания «чистого интернета», предназначенного для пользования детей и подростков.[7]

Профилактика агрессивного поведения обучающихся выступает важным условием выстраивания конструктивного образовательного процесса, а так же взаимодействия в социуме. Важно иметь понимание, что это сложный процесс, который должен реализоваться системно и комплексно. Системность представляет с собой не единообразные мероприятия. Комплексность подразумевает использование ресурсов всех специалистов, как педагогов и родителей, так и социальных партнеров. Профилактика может осуществляться на 3 стадиях.

Первичная профилактика агрессивного поведения подростков включает в себя формирование благоприятного климата в коллективе педагогов и учащихся. Т. к. именно благоприятная среда является основанием для конструктивного общения. Кроме того, знание педагогом возрастных и некоторых индивидуальных особенностей подростков позволит им выбрать соответствующие приемы воздействия. Так

же использование современных технологий при подаче информации, с последующим ее восприятием, стоит обратить внимание на использование здоровьесберегающих технологий, что позволит снять у обучающихся излишнее напряжение, которое может трансформироваться в агрессивные вспышки [8].

Развитие ценностей здорового и безопасного образа жизни у подростков также выступает основой предупреждения агрессивного поведения детей. Создание на занятиях ситуаций достижения успеха позволит ребятам почувствовать себя более уверенно и поспособствует отказу от неконструктивных способов самореализации.

Вторичная стадия нацелена на то, чтобы с подростками более адресно разговаривали об агрессивности. Например, вести с ними обсуждение некоторых фрагментов из фильма, где показаны ситуации травли и его влияние на всех участников данного инцидента. В ходе подобных бесед также рекомендуется присутствие специалистов из этой области: педагога – психолога и т.д.

Третичная профилактика представляет собой индивидуальную работу с подростками, демонстрирующую агрессивность. Это очень важно, чтобы девиантное (отклоняющееся) поведение не трансформировалось в делинквентное (противозаконное) поведение.

Агрессивный подросток, как и любой другой нуждается в ласке и помощи других, т.к. проявление им агрессии – это отражение его внутреннего дискомфорта, неумение адекватно реагировать на события происходящие в его жизни [3].

Следует отметить, что для предотвращения тех или иных противозаконных действий подростками во время вспышек агрессии следует уделить огромное внимание. Не стоит забывать, что подобное поведение может быть вызвано чем угодно, начиная отношениями в семье и заканчивая отношениями с лицами противоположного пола. Поэтому специалистам по профилактике необходимо помочь подросткам научиться контролировать свои действия, под влиянием эмоций.

Таким образом, можно сделать вывод, что агрессивность нередко оказывается средством, которое позволяет лицам подросткового возраста преодолевать собственные внутренние переживания (в основном касающиеся социального окружения).

Список литературы

1. Азимова Р. Н. Социально – психологическая природа самооценки ее нравственный аспект. Известия АПАз ССР, 1969. №3 с. 343.

2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М., 1999.
3. Басина Е.З. Становление самооценки и образа Я. // Особенности психического развития детей 6-7летнего возраста под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С.56-65.
4. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993.
5. Нарушение суверенности личности как предиктор её идентификации с агрессором/ Узденова А.М., Каппушева М.Р., Тешелеева Л.А. Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2019. № 13. С. 130-143. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38586374>
6. Психологические особенности работы в терапии по методу символдрамы/ Бостанова Л.Ш., Акбаева Д.Д., Дотдугева Ж.Б. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 624-628. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44497045>
7. Психологические факторы, оказывающие влияние на устойчивость личности/ Ачабаева Л.Х., Богатырева А.С., Дотдугева Ж.Б., Бахина Л.А., Аджигайтарова Н.М. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 615-619. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44497043>
8. Проблема поддержки родителями подростков в семье/ Урусова А.М. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 478-481.
9. Эмпирическое исследование гнева в юношеском возрасте и способы его коррекции/ Акбаева Д.Д., Текеева А.А. International Journal of Medicine and Psychology. 2019. Т. 2. № 3. С. 180-187. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39195332>
10. Personal characteristics of post-traumatic stress disorders/ Semenova F., Bostanova S., Tetueva M., Akbayeva D. В сборнике: E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don, 2021.- Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46886842>

Андреева Ирина Николаевна

педагог-психолог,

МОУ «Средняя общеобразовательная школа

№ 47» г. Магнитогорск

Федотова Екатерина Владимировна

учитель, МОУ «Средняя общеобразовательная школа

№ 47» г. Магнитогорск

Измайлова Галина Викторовна

учитель, МОУ «Средняя общеобразовательная школа

№ 47» г. Магнитогорск

I. Andreeva teacher-psychologist,

E. Fedotova, teacher

G. Izmailova, teacher

MOU «SOSH № 47», Magnitogorsk

e-mail: sch47mgn@mail.ru

**ШКОЛА – ТЕРРИТОРИЯ БЕЗОПАСНОСТИ:
ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНЫХ
УСЛОВИЙ В ШКОЛЕ № 47 ГОРОДА МАГНИТОГОРСКА**

**SCHOOL IS THE SECURITY AREA: THE EXPERIENCE
OF CREATING PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE
CONDITIONS AT SCHOOL NO. 47 IN MAGNITOGORSK**

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты организации работы психологической службы образовательной организации с целью реализации психологической безопасности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологически комфортные условия, тьютор, поддержка, индивидуальная образовательная программа.

Abstract: the article discusses the methodological aspects of the creation of the work of the psychological service of an educational organization in order to implement the psychological safety of participants in the educational process.

Keywords: psychological safety, psychologically comfortable conditions, tutor, support, individual educational program.

В настоящее время современная российская школа переживает ряд серьезных проблем, и в том числе психологического характера [1]. Более того, мы считаем, что именно психологический характер проблем выходит на первое место. И в первую очередь это зависимость детей от гаджетов. Эта зависимость перерастает в болезненное состояние. С каждым годом все больше детей страдают плохой концентрацией внимания, слабой памятью, недоразвитием речи, отсутствием нормальной коммуникации среди сверстников. Кроме того, учителя замечают возрастание общего психологического неблагополучия школьников. Дети стали чаще испытывать раздражительность, нервную возбудимость, подавленное настроение. Причинами плохого самочувствия школьников стали:

- страх перед плохими оценками и экзаменами;
- конфликтные отношения с одноклассниками;
- чрезмерная загруженность в школе;
- напряжённые отношения с педагогами и др.

Сюда же присоединяется проблема потери детьми интереса к учебе. Современные школьники не понимают, зачем учить параграфы, если сейчас найдётся ответ на любой вопрос в Интернете, и для чего слушать объяснения учителя, если на YouTube полно интересных видео по изучаемой теме. Перед нами поколение детей, у которых вопрос «почему» заменён на вопрос «зачем». Современная школа, по большей части, не может дать убедительный ответ на это «зачем» [2, с. 15].

Однако проблема усугубляется тем, что институт семьи сегодня тоже претерпевает изменения, возникает некий перекосяк в воспитании детей, у которых появляется всё больше прав, но исчезают обязанности. И вопрос, кто должен воспитывать детей, начинает звучать гораздо более остро [3, с. 23].

Педагогический коллектив школы № 47 города Магнитогорска занимает в этом вопросе очень демократичную позицию: и с себя ответственности не снимает, и родителей обучает психолого-педагогической культуре. В данной статье упор будет сделан на формирование психологической культуры всех участников образовательных отношений методическими средствами.

Психологическая служба МОУ «СОШ № 47» г. Магнитогорска является структурным подразделением сопровождения образовательного процесса. Целью работы психологической службы школы является психологическое сопровождение образовательного процесса, направленного на полноценное развитие личности, актуализацию

творческих, интеллектуальных потенциалов, на самореализацию, социализацию обучающихся в соответствии с ФГОС [1].

Основные виды деятельности психологической службы позволяют осуществлять эффективное психологическое сопровождение образовательного процесса в соответствии с теми концептуальными основами, на которых базируется деятельность школы в целом, её образовательными задачами [1], а также согласно системе организации работы психологической службы.

Данная работа в этом направлении осуществляется следующим образом:

1. В начале года проводится диагностическая работа на определение степени сохранности психологического и физического здоровья обучающихся.

1.1. Диагностика на выявление детей группы риска 1, 5, 10 классов. Определяются критерии успешности прохождения детьми адаптации при переходе из начальной школы в основную, из основной школы в среднюю, что, в свою очередь, характеризует степень сохранности психологического и физического здоровья учащихся.

1.2. Диагностика на выявление «группы риска» по депрессивному состоянию, суицидальному намерению (5 -11 классы).

1.3. Диагностика на выявление детей «группы риска», склонных к правонарушениям, связанных с девиантным поведением (7-11 классы).

1.4. Диагностика на выявление тревожности и умения преодолевать жизненные трудности, связанные с подготовкой детей к сдаче ОГЭ и ЕГЭ (9, 11 классы).

По результатам всех тестирований определяется группа риска по каждому направлению.

2. В начале года, после первого триместра, в школе собирается совещание с администрацией школы, классными руководителями, психологами, социальными педагогами, на котором определяется группа риска детей по девиантному поведению, тех, у кого отсутствует мотивация в учебе, а также направляемых на ПМПК.

По результатам тестирования, совещания, на основании приказа школы формируется единый список детей группы риска. За каждым ребенком закрепляется психолог, социальный педагог, классный руководитель, администрация школы.

По каждой группе детей в зависимости от общей проблемы составляется план работы с ними на каждое полугодие по разработанным в школе программам.

Психокоррекционная работа с детьми группы риска осуществляется по следующим программам:

«*Дорога домой*». Целью программы является профилактика социально опасных явлений среди молодежи через формирование конструктивной семейной и родительской позиции, которая ориентирована на здоровье и основывается на традиционных духовно-нравственных ценностях, личностной зрелости как готовности принимать ответственность в построении семейных и детско-родительских отношений.

«*Жизненные ценности*». Целью программы является профилактика отклоняющегося поведения, посредством формирования системы жизненных ценностей и духовно-нравственных ориентиров.

«*Жить*». Программа межведомственного социального проекта. Целью программы является профилактика суицидального поведения среди детей и подростков. Развитие навыков компетентного поведения и умения обратиться за помощью. Повышение адаптационных ресурсов обучающихся, направленных на избегание негативных эмоций.

«*Живая Вода*». Имеет своей целью развитие духовной и нравственной ценностной ориентации личности, адаптивных поведенческих стратегий и личностных ресурсов, способствующих эффективной психосоциальной адаптации и препятствующих формированию отклоняющихся и рискованных форм поведения.

«*Ладья*». Целью программы является первичная профилактика ВИЧ/СПИДа среди подростков посредством формирования системы духовно-нравственных ориентиров.

«*Все, что тебя касается*». Одна из задач этой программы – показать подростку, что все его потребности можно реализовать позитивно, и даже проблемные ситуации имеют конструктивный способ их разрешения.

Работа с детьми проводится во внеурочное время закрепленными за ними специалистами [5, с. 44].

Психологическая неграмотность, низкая психологическая культура общества, отсутствие культуры отношений в том жизненном пространстве, в котором живут многие дети, создают условия, при которых ребёнок нередко с момента рождения попадает в «зону риска» - риска не стать человеком [6, с. 62]. Дети должны быть подготовлены к пониманию того, как вести себя в обществе по-человечески, как разбираться в том, что происходит в этом обществе и пр [7, с. 37]. Психологическое образование представляется необходимым и есте-

ственным для нормального развития современного подрастающего человека [8, 9].

Не первый год в стране ведутся разговоры о введении в школьную программу предмета психологии. Но пока это все остается в дискуссиях. В нашей школе уже сегодня во всех классах введен предмет Психологии во внеурочной деятельности [1].

Не каждая школа может на такое решиться, но наша школа работает так не первый год:

1. С 1 по 7 классы ведется программа «Тропинка к своему «Я» [5, 6, 7]. Программа предполагает включение всех школьников в еженедельные занятия психологией. Программа, с одной стороны, обеспечивает формирование психологического здоровья, с другой стороны, обеспечивает выполнение возрастных задач развития. Поэтому можно выделить четыре основных направления, работа с которыми осуществляется параллельно, практически на каждом занятии с акцентом на одном из них.

– *аксиологическое* направление предполагает формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки;

– *инструментальное* направление - формирование умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, строить жизненные планы, то есть формирование личностной рефлексии;

– *потребностно-мотивационное* направление - формирование умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за свою жизнь на самого себя, умения делать выбор, потребности в самоизменении и личностном росте;

– *развивающее направление* предполагает формирование чувства «умелости», «компетентности» (Э. Эриксон), качественного нового уровня развития произвольной регуляции поведения и деятельности, способствует переориентации детей с оценок взрослого на оценку группы сверстников.

2. С 8 по 9 классы в рамках внеурочной деятельности ведется программа «Твоя профессиональная карьера». Программа дает представление о профессиях, востребованных в России и в городе Магнитогорске. Открывает детям знания о новых профессиях и специальностях, которые будут востребованы на рынке труда в будущем. Дает понимание о профессиональных качествах человека, значении труда в жизни человека. Программа учит детей ориентироваться в мире профессий, оценивать собственные возможности при выборе профессии.

Кроме всего вышеперечисленного среди 10-х классов существует волонтерское движение [8, 9]. Старшеклассники организуют и проводят классные часы с элементами психологического тренинга в начальной и основной школах, донося информацию детям на уровне «равный - равному». Младшие школьники с большим интересом принимают участия в таких мероприятиях. Обычно это цикл классных часов на тему: «Можно ли твой образ жизни назвать здоровым?»; «Как мы одеваемся?»; «Проблемы экологии»; «Наркомания - знак беды»; «Здоровье нации»; «Учись говорить «нет»; «Стартинейджер»; «Спорт и вредные пристрастия». Каждый год десятиклассники участвуют в школьной олимпиаде по психологии, тем самым повышая свою психологическую культуру.

В школе также реализуется Программа тьюторского сопровождения «Семейный тьютор» [4].

Педагогическая поддержка семьи, комплексная помощь разным семьям - многодетным, неполным, билингвистичным и т.д. - оказывалась через реализацию программы тьюторского сопровождения «Семейный тьютор» в рамках реализации инновационной программы «Всегда рядом - всегда вместе»: краудсорсинг как эффективная технология управления качеством образования МОУ «СОШ № 47» г. Магнитогорска».

Целью данной программы является сопровождение построения родителем (совместно с ребенком и исходя из его интересов) индивидуальной образовательной программы для ребенка, а также передача необходимых педагогических инструментов для ее реализации, отслеживания, корректировки. Данная программа состоит из четырех просветительских курсов, после освоения, которых родители повышают свою педагогическую культуру, происходит укрепление детско-родительских отношений. Они активнее включаются в учебно-воспитательный процесс, раскрывают существенные характеристики семейного досуга; повышают компетентность в области социализации детей.

Данная программа была апробирована с родителями 7-х классов.

В социальной сети «ВКонтакте» создана группа «Мы ВКонтакте» для родителей школы, где выкладываются материалы, направленные на психологическое просвещение и развитие культуры среди родителей по воспитанию детей.

Опыт школы № 47 города Магнитогорска, направленный на создание психологически комфортных условий обучения и воспитания, подтверждает свою эффективность тем, что с 2018 года школы является региональной инновационной площадкой, на базе которой про-

водятся курсы повышения квалификации для коллективов образовательных учреждений Челябинской области, стажировка, где слушатели получают бесценный опыт реализации тьюторства на всех уровнях образования для всех участников образовательных отношений, включая родителей (законных представителей). Надеемся, что участие в данной конференции также принесет свои плоды.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2018 - 2025 годы».
2. Елисеева Т. П. Особенности взаимодействия школы и семьи в современных условиях /Т. П. Елисеева // Классный руководитель. 2005. № 5. С. 65 - 72.
3. Москвина Н. И. Взаимодействие семьи и школы /Н. И. Москвина // Классный руководитель. 2005. № 5. С.102 – 107.
4. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сборник методических материалов / Отв. ред. Муха Н. В., Рязанова А. Г. - Томск, 2001
5. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе, М.: Генезис, 2009г.
6. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе 5-6 класс, М.: Генезис, 2012г.
7. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе 7-8 класс, М.: Генезис, 2018г.
8. Информационные ресурсы ИПОП «Эврика»: www.eurekanet.ru
9. Информационные ресурсы Межрегиональной Тьюторской Ассоциации: www.thetutor.ru

Баширова Суна-Ханум Алимйрзаевна

к. п. н., доцент

кафедры психолого-педагогического образования,

Дербентский филиал ФГБОУ ВО

«Московский педагогический государственный университет»,

г. Дербент

Мамедова Сеид-Азиза Мирсадыковна

директор

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Дербентская гимназия № 2» им. А.И. Рыбникова

Баширова Хадиджа Кулам-Гусейевна

учитель английского языка

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Дербентская гимназия № 2» им. А.И. Рыбникова

S.A. Bashirova

Ph.D., associate professor

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University»

e-mail: bashirova.suna@mail.ru

S-A. M.Mammadova

director

Municipal budgetary educational institution

Derbent Gymnasium No. 2 named after A.I. Rybnikov

Kh. K. Bashirova

english teacher

Municipal budgetary educational institution

Derbent Gymnasium No. 2 named after A.I. Rybnikov

e-mail: bashirova88@inbox.ru

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА
СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS
OF SOCIALIZATION OF GIFTED CHILDREN IN THE
CONDITIONS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL**

Аннотация. Статья посвящена проблемам социально–педагогической поддержке в процессе социализации одаренных детей в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: одаренные дети, личность, социализация, проблемы, обучение.

Abstract. The article is devoted to the problems of social and pedagogical support in the process of socialization of gifted children in the conditions of a comprehensive school.

Keywords: gifted children, personality, socialization, problems, learning.

В настоящее время в педагогике резко усилился интерес к изучению проблем одаренности, что отражает потребность общества в выявлении и развитии творческого потенциала людей. В связи с этим весьма актуальными становятся исследования динамики развития творческого потенциала, интеллекта и специальных способностей одаренных обучающихся.

Основными теоретическими предпосылками для изучения природы одаренности, особенностей ее развития являются положения о том, что одаренность проявляется и развивается в творческом обучении (С.Л.Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, Н.С. Лейтес) и что одаренность является сложным многоуровневым психологическим образованием, включающим в себя многие аспекты личности (С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев,).

«Одаренность человека — это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать все необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод» [6].

Одаренные дети – очень ценная, но и весьма хрупкая часть нашего общества. Вопреки распространенному убеждению, что одаренность сама может пробить себе дорогу, научные исследования показывают обратную картину. Одаренные дети в своем развитии подвержены особому риску. Одним из источников этого риска являются трудности контактов со сверстниками, свойственные в особенности исключительно одаренным детям.

Одаренные дети находятся в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны ровесников. Реальный уровень способностей одаренных детей не понимается окружающими и нормальный для такого ребенка процесс развития рассматривается

как аномальная неприспособленность к жизни в обществе. У таких детей возникают трудности в нахождении близких по духу друзей, появляются проблемы участия в играх сверстников, которые им не интересны.

Одаренные дети опережают других в количестве и силе восприятия окружающих событий и явлений: они больше улавливают и понимают. Они больше видят, слышат и чувствуют, чем другие в тех же условиях. Они могут следить одновременно за несколькими событиями. Из поля их восприятия не выпадают интонации, жесты, позы и модели поведения окружающих. Одаренного ребенка нередко сравнивают с губкой, впитывающую самую разнообразную информацию и ощущения. Но такая способность к восприятию идет бок о бок с уязвимостью, рождаемой повышенной чувствительностью. Их нормальный эгоцентризм приводит к тому, что они относят все происходящее на свой счет [6].

Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. Проявления умственной одаренности у ребенка связаны чрезвычайными возможностями детских лет жизни. Нужно иметь в виду, что в ранние дошкольные годы стремительное умственное развитие происходит у всех детей, оказывая решающий вклад детских лет в становление интеллекта.

Одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей. Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников [5].

Одаренных детей, как правило, отличает высокая любознательность и исследовательская активность. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга.

Недостаток информации, которую можно усвоить и переработать, одаренные дети воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера. Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы; они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Для них характерна более быстрая передача

нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом нервных связей. Они обычно обладают отличной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями.

Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы [1].

Очень важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства индивидуальности у детей, опережающих в умственном отношении свой возраст. Одаренность ребенка — это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного, растущего с возрастом интеллекта.

В становлении личности существенную роль играет самооценка. Самооценка находит свое выражение как в деятельностной стороне жизни человека, так и в процессе формирования личности [4].

Процесс обучения для детей становится процессом постоянного сравнения себя с другими, оценивания себя. Важной задачей на данном этапе является развитие у ребенка дифференцированных, глубоких и точных знаний о себе, умения использовать разнообразные характеристики при оценке себя, адекватно отзываться на оценку личностных качеств.

Отмечено, что для формирования у ребенка оптимального способа самооценивания эффективно сотрудничество взрослых и детей. Данный фактор ведет к результативной деятельности, создает благоприятную почву для развития личностных особенностей, позволяющих и в будущем действовать эффективно и успешно.

Психологи отмечают, что дети с разным уровнем самооценки обладают различными личностными качествами.

Многие думают, что ребенок, опережающий сверстников по уровню интеллекта, блестящий умственными способностями, не будет встречать трудностей в учебных заведениях — ему, очевидно, уготовано более счастливое, чем у других детство. В действительности же детей с ранним умственным расцветом могут ожидать немалые сложности и дома, и в школе в ходе возрастного развития [4].

Дети с ранним умственным развитием нередко особенно чувствительны к ожиданиям окружающих, их одобрениям или порицаниям. В семье могут ввести запрет на разговоры о талантливости ре-

бенка, но не всегда он достаточен, кто-нибудь из членов семьи иногда забудется, выразит свой восторг. А ребенок, естественно, не пропустит, уловит восхищение своим умом, своими успехами. Если же старшие, напротив, нисколько не ценят проявления необычных способностей, смотрят на их как на странность, которая со временем пройдет, то и такое отношение тоже будет «принято к сведению», оно не минует детского сознания.

В семье детям с признаками одаренности труднее, чем обычным. Труднее независимо от того, восхищаются ли ими без меры или считают странными. Взрослые могут ошибаться в своих оценках, когда встречают у ребенка то, чего они не ожидали.

В вопросе воспитания одаренных детей большая ответственность лежит на специалистах: учителях, детских психологах. Они должны вовремя подсказать, направить родительское воспитание.

Но ребенок с расцветом интеллекта встречает трудности непонимание далеко не только дома, в кругу семьи, но и в школе, где всех учат одинаково, и учение начинается, зачастую, с того, что ему уже не интересно.

Именно им, наиболее любознательным, часто становится скучно в классе после первых же уроков. Уже умеющие читать и считать, им приходится пребывать в безделье, пока другие осваивают азбуку и начальные арифметические действия. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание.

Большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми; а некоторым из них как бы мешают ученики с поражающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью. Бывает и так: педагог поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание. Но потом такие намерения (а иногда и обещания родителям) забываются - нет для этого у учителя ни времени, ни сил... К тому же в ученике незаурядном, с необычно высоким умственным уровнем педагог нередко видит прежде всего лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребенок нуждается в особом подходе [3].

Трудности могут начаться с того, что ребенок, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание. Стремительное выполнение заданий, готовность правильно ответить на вопрос учителя - для него желанная умственная игра, состязание. И он торопливее других тянет руку - радостный, предвкушая одобрение. И при этом все время жаждет новой умственной пищи... Но это через

какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость.

Так, поначалу энтузиаст учебных занятий, ребенок становится лишним в школе, а она ему - ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые же школьные годы и тем более в подростковые многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями. А те иногда и сами не знают, чем такой ребенок их раздражает: с одной стороны все-таки вундеркинд, а с другой - "какой-то ненормальный"...

Причина такого конфликта в том, что наиболее способные ученики нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам; а наша средняя школа, кроме средней программы, ничего им предложить не может.

У ребенка с ранним умственным расцветом нередко трудности и во взаимоотношениях со сверстниками. Известно, что конфликты, возникающие в процессе общения детей друг с другом, неизбежны. В отношении одаренных детей ситуация осложняется тем, что трудности, которые испытывают дети в установлении и поддержании хороших отношений со своими сверстниками, усиливается из-за их высокого умственного и речевого развития. Иными словами, способности одаренных детей являются своеобразным барьером, отделяющим их от «средних» сверстников. А тот, чтобы не оказаться отверженным, стремится быть «как все»: избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным, уходит в себя, замыкается.

Очень часто источником своих проблем являются сами одаренные дети. Ни для кого не секрет, как бывают, сложны отношения между одаренными детьми и их сверстниками [2].

Причина стремления таких детей прервать собеседника кроется в том, что они уже в курсе того, о чем говорится, и готовы завершить мысль собеседника за него, предлагая свой ответ, хотя собеседник еще не готов его воспринять.

Такие дети схватывают мысль на лету, даже если им сообщается что-то новое, и стремятся продемонстрировать свое понимание. Такой «перебивающий», преждевременный ответ является отражением стандартной скорости восприятия собеседников.

В каждом таком случае ребенок, очевидно, полагает, что и все другие слушатели, участвующие в данной беседе, воспринимают и обрабатывают информацию с такой же скоростью. Здесь ребенку не

хватает терпения, которое имеет место не только в общении со сверстниками, но и на уроках в школе, в общении со взрослыми.

Еще один негативный эпитет, который присваивается одаренным детям – это «всезнайка». Сверстникам кажется, что этот «умник» непременно хочет выделиться на их фоне, поэтому его примечательные или остроумные замечания игнорируются. Здесь вырисовывается весьма четкая причинно-следственная связь. Всем детям присуща сильная потребность в признании, общности с коллективом. Услышав чей-нибудь взволнованный и интересный рассказ, одаренный ребенок в своем стремлении быть вместе со всеми часто хочет поделиться чем-то похожим из своего собственного опыта. И что получается? Его рассказ оказывается интереснее, живее, ярче, так как он обладает лучшей памятью, более живым воображением, богатым словарным запасом и острым чувством юмора. Первый рассказчик уходит в как бы тень, считая, что второй имел единственную цель – продемонстрировать свое превосходство.

В результате одаренный ребенок наталкивается на отчуждение. Он не понимает негативной реакции на свой поступок, который, по его мнению, должен был показать общность, а отнюдь не превосходство. Такой ребенок гораздо более преуспел в речевом развитии, нежели в искусстве общения.

Также причиной отсутствия взаимопонимания служат издевка, высмеивание окружающих.

Помочь ребенку обрести нормальное самовосприятие и изменить ту или иную нежелательную модель поведения должны родители.

Одним из способов решения этих проблем может быть *обогащение* и *ускорение*.

В условиях обычной школы ускорение принимает форму более раннего поступления ребенка в первый класс и последующего «перепрыгивания» через классы [2].

Ускорение имеет как положительные, так и отрицательные черты. С одной стороны, одаренный ребенок получает адекватную своим способностям нагрузку и избавляется от утомительной скуки медленного продвижения по материалу, необходимого его менее развитым сверстникам. С другой стороны, однако, большие нагрузки и не соответствующая возрасту социальная ситуация иногда оказывается слишком трудными для рано развившегося ребенка.

Для успешной работы с одаренным ребенком школа обязана найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить ее, по-

чувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности. Тогда и только тогда у ученика появится интерес, разовьется мотивация, что является необходимым условием успеха.

Учитель в работе с одаренными детьми должен стремиться не столько к тому, чтобы передать определенную совокупность знаний, сколько помочь ученикам делать самостоятельные выводы и открытия [1].

Список литературы

1.Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. - 212с.

2.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1987. – 96 с.

3.Доровской А. И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям и учителям. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. – 312 с.

4.Захарова А.В., Боцманова М.Э. Как формировать самооценку школьника // Начальная школа. - 1992. - № 3. - С. 58-65.

5.Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: Учебн. пособие для студентов и преподавателей. Москва: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

6.Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: Учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.

7. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

Гаспарян Елена Валерьевна

канд.пед наук, доцент

кафедры психолого-педагогического образования

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический

государственный университет»,

г.Дербент

Lena_gaspar@mail.ru

Ибрагимов Марат Казимович,

канд.пед наук., доцент кафедры русской и зарубежной филологии

Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический

государственный университет»,

г.Дербент

Gasparyan Elena Valerievna

к. р. н., Associate Professor of the Department of Psychological

and Pedagogical Education, Derbent Branch

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University», Derbent.

Lena_gaspar@mail.ru

Ibrahimov M. K.,

Ph. D., associate Professor of Russian and foreign Philology, Derbent

Branch

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University», Derbent

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ЗАЛОГ
УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

**PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT AS A GUARANTEE OF SUCCESSFUL
DEVELOPMENT OF THE CHILD**

Аннотация. В статье дается понятие психологической безопасности в образовательном процессе и ее решающей роли для развития подрастающего поколения. Раскрываются психологические угрозы, причины их появления и их последствия для психического здоровья детей. Рассматриваются способы выстраивания благополучной психологической среды, взгляды разных авторов на создание безопасности.

Ключевые слова: психологическая защищенность, психоэмоциональная стабильность, психологическая угроза, безопасность, референтная группа, опасное поведение, эмоционально-доверительное общение, духовная близость, профессиональное выгорание.

Annotation. The article gives the concept of psychological safety in the educational process and its decisive role for the development of the younger generation. Psychological threats, the causes of their appearance and their consequences for the mental health of children are revealed. The ways of building a prosperous psychological environment, the views of different authors on the creation of security are considered.

Keywords: psychological security, psycho-emotional stability, psychological threat, security, reference group, dangerous behavior, emotional-trusting communication, spiritual intimacy, professional burnout.

В настоящее время социокультурная ситуация имеет много примеров негативного влияния внешних условий на становление личности человека. Повсеместная демонстрация в СМИ насильственных действий, решение проблем взрослых с помощью насилия, чрезмерное употребление наказаний в воспитании подрастающего поколения достаточно распространены в современном мире. В отличие от психологического насилия, открытое физическое насилие является предметом однозначного осуждения, и активного поиска средств противодействия им. А что касается психологического насилия, то оно всего лишь становится предметом обсуждения в обществе и в научных исследованиях. И опасность здесь заключается в том, что оно наносит больший вред чем физическое насилие для развития психики ребенка. Любое насилие в отношении человека, а тем более ребенка недопустимо и вредит его развитию! Большинство проблем взрослой жизни берут свое начало из детства. Именно взрослые, окружающие ребенка люди, вольно, или невольно становятся причиной появления серьезных психологических травм у детей, которые превращаются во взрослом возрасте во всякие комплексы, серьезные фобии, нездоровые склонности, психозы, невроты и тому подобное. И не всегда эти взрослые не только родители, но и зачастую воспитатели детских садов, учителя школ, соседи, старшие дети, страшный фильм с насилием по телевизору, или сюжет из интернета.

Добрую часть своего времени ребенок проводит в детском саду, в школе, где образовательная среда формирует его жизнь. Эффективность современного образования и условия для развития социально -

значимых качеств личности зависят от организации образовательной среды, в которой осуществляется весь педагогический и воспитательный процесс. В социальной педагогике образовательное пространство рассматривается как ведущий фактор социального воспитания ребенка.

Учебные заведения, как социальный институт общества, должны являться субъектами безопасности, где образовательная организация обязана строить свою локальную (частную) систему безопасности через обучение, воспитание, и развитие. Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья всех ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и учебы, защита от всех форм дискриминации должна выступить альтернативой агрессивности социальной среды. Обеспечение психологической безопасности, создание условий психологического комфорта является обязательным условием снижения числа стрессовых ситуаций в образовательной практике.

Вопросами моделирования и проектирования безопасной образовательной среды, в которой создается ситуация успеха, где личность востребована и свободно функционирует, чувствует защищенность и удовлетворение основных потребностей занимались К. Роджерс, Я.Л. Коменский, В.А. Сухомлинский, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Н.Н. Ниязбаева Н.В. Груздева, Г.А. Мкртычан и другие. Анализ современных научных публикаций и собственный опыт помог нам определить значение психолого-педагогического сопровождения в рамках реализации ФГОС: во-первых это система мер по формированию гуманистического сознания и установлению межличностного гуманистического общения между всеми субъектами образовательного процесса; во-вторых это психолого-педагогическая поддержка всех субъектов учебно-образовательного процесса, направленная на осознание ими своих возможностей и творческих способностей, определение перспектив ближайшего развития; и в-третьих это информационно-психологическая безопасность всех субъектов образовательного процесса, направленная на овладение широким диапазоном не только профессиональных, но и психолого-педагогических знаний, а также органичное приобщение к духовному и материальному миру человеческой деятельности. В этом и заключается психологическая безопасность образовательной среды. Безопасность является базовой потребностью человека и без ее удовлетворения невозможно гармоничное развитие личности и достижение самореализации (А. Маслоу).

Отсутствие условий психологической безопасности приводит к появлению оборонительной тенденции, которая порождает внутрен-

нее и внешнее сопротивление. К внешнему относят нарушение общепринятых норм, из-за чего происходит нарушение дисциплины, бунты, протесты, непослушание, «акты неповиновения». К внутренним - уход от контактов, занижение самооценки, самообвинение, непринятие себя, аутоагрессия. Психологическая защищенность же создает благоприятные условия для успешной адаптации, развития социальной компетенции, формирует у ребенка ориентацию на позитивные отношения в социуме, ощущения успеха, развивает чувство собственного достоинства, актуализирует внутренние силы, создает психоэмоциональную стабильность. В таких условиях возможна успешная апробация любых образовательных технологий.

Психологическая безопасность подразумевает отсутствие не только психологического насилия, но и психологических угроз разрушительных для психического здоровья ребенка. Психологическими угрозами в образовательной среде выступают: недостаточное обеспечение высококвалифицированными преподавательскими кадрами, плохая материально-техническая база, подавление активности учащихся и педагогов, низкий уровень воспитания и культуры, низкая заработная плата учителей, неадекватные и не гуманные способы взаимодействия с детьми, использование в школе разных форм наказания, появление стереотипов и другие.

В отличие от экологических, террористических, технократических, психологические угрозы менее «видимые», и трудно контролируемые и влияют по-разному в зависимости от эмоциональной чувствительности ребенка. Эффект психологической угрозы не виден сразу, они имеют свойство накапливаться, а затем проявляться в открытых конфликтах, эмоциональных срывах, протестных реакциях, аддиктивном поведении ребенка.

В семье самые близкие люди, сознательно, или несознательно порой становятся друг для друга источником страданий и слез, болезней и разочарований в жизни, а в школе самый озабоченный развитием и обучением ребенка человек, учитель, становится иногда причиной детского энуреза, невроза, ненависти к учению, неверию в себя.

Чтобы создать безопасную среду, то есть отказаться от психологических угроз и насилия прежде всего необходимо понимать что такое психологическая угроза.

Цитируя великого педагога В.А. Сухомлинского из книги «Сердце отдаю детям», мы легко составим список угроз (сохранив терминологию автора): скука, предельное напряжение умственных сил ребенка на уроке и в процессе выполнения домашних заданий, изматы-

вающие, издергивающие нервную систему детей умственные, эмоциональные и физические перегрузки, педагогический и родительский «психоз» отличных отметок, многолетний временной цейтнот на уроке и при выполнении домашних заданий, формализм программных знаний, нервозность школьной обстановки, в которой царит торопливость, напряжение, поощряются конкурентные отношения между школьниками, недоверие к ребенку, к его желанию учиться.

Обратившись к современным психологам, можем выделить такие психологические угрозы как стрессовая тактика педагогических воздействий, несоответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным возможностям ребенка, нерациональная организация образовательного процесса в режиме движений, отдыха и питания, недостаточная психологическая компетентность педагогов, использование отрицательных оценок, запугивание, проявление диктатуры, негативные высказывания в адрес учащихся. К внешним факторам психологических угроз можем отнести такие как переполняемость классных аудиторий, отсутствие надлежащей предметно-развивающей среды класса, ухудшение здоровья детей, отсутствие занимательного и интересного метода преподавания учебных предметов.

Психологической угрозой в семье выступают конфликтность, раздражительность родителей, их равнодушие к детским проблемам, агрессивность родителей, употребление ими алкоголя, использование насилия в воспитании, бедность, отсутствие доверительного общения. И в итоге, на выходе мы получаем ребенка с психологической травмой.

Особую угрозу для безопасности представляет психологическое насилие. Оно выражается в неприятии и критике, в публичных оскорблениях и унижении достоинства ребенка, в обвинениях и угрозах, в игнорировании (физической и социальной изоляции), проявлении равнодушия, предъявление чрезмерных требований и принуждение делать что-либо против желания.

Любой взрослый должен, во-первых, понимать для себя грань своего опасного поведения, которое может стать насильственным, а во-вторых, понимать значимость непризнания референтности образовательной среды учреждения. Итогом непонимания становится отрицание ребенком ценностей и норм школы, стремление «покинуть» ее, ненависть к учебе, а ведь референтная группа выступает в качестве эталона, с помощью которого индивид может оценить себя и других. То, насколько умным, здоровым или богатым считает себя индивид, зависит от того, как он себя сравнивает с членами референтной группы. То есть он использует референтную группу, в качестве системы

координат, через которую оценивать свое поведение, мнения, способности и достижения. Но источником социального сравнения также является и реклама и телевидение, когда с экрана телевизора нам показывают красивую модель идеализируя ее, и все стремятся быть похожими на нее. Так и в школе, когда учитель идеализирует самого умного и послушного ученика, который становится эталоном для подражания. Это угроза.

Еще одной угрозой является отсутствие доверительного общения и любви к детям, последствием которого является эмоциональный дискомфорт, нежелание высказывать свою точку зрения, делиться своим мнением, неуважительное отношение к себе, потеря личного достоинства, нежелание обращаться за помощью. Неудовлетворение потребности ребенка в личностно – доверительном общении приводит к возникновению ощущения незащищенности, отчуждения, негативного отношения к школе и ее ценностям.

Одну из главных ролей в жизни ребенка играет общение. Именно через него усваиваются те нравственные принципы, которые свойственны тому обществу, которое окружает ребенка. Несколько иначе ребенок воспринимает общение со сверстниками, как нечто свое личное, близкое по духу, а вот доверительное общение со взрослыми это потребность.

Отсутствие такого общения приводит к социально-эмоциональным нарушениям, формированию неуверенности в себе и развитию тревожности. Доверительное общение, или общение «лицом к лицу» (Б. Ф. Ломов), или взаимность партнеров составляет внутренний мир ребенка с его переживаниями, убеждениями, чувствами, формирует его Я, презентует другому свое Я, и принимает индивидуальность другого. Такое общение возникает в ходе совместной деятельности, или игры, где происходит информационный обмен, который затрагивает личностное содержание, когда оно достаточно длительное, то люди обмениваются мотивами, притязаниями, стандартами, ценностями. На основе этого общения возникают эмоциональные отношения, которые становятся основным содержанием общения. И именно в таком общении и происходит удовлетворение потребности чувственно-эмоциональной жизни.

Изначально это складывается как просто совместное переживание внешних событий, а потом перерастает в стадию сопереживания внутренних событий, то есть переходит в форму взаимного участия в психическом Я другого. Дальнейшее эмоционально-личностно-доверительное общение зависит уже от желания приближаться к дру-

гому и позволять ему приближаться к себе, и тут уже формируется духовная близость.

Именно такое эмоционально-лично-доверительное общение формирует психическое Я и специфическую высшую форму межличностного общения, духовный рост и внутреннее обогащение партнеров как самостоятельных личностей.

Еще одной угрозой является плохо организованная психологическая служба школы, и как следствие отсутствие психологической поддержки ребенка. Во многих странах эта служба работает на высшем уровне, в России же она только формируется, и ей не уделяют должного внимания. Конечно есть в школе учителя и другой персонал, но осуществить профессиональную диагностическую и психотерапевтическую помощь может только профессионал. В условиях, когда сама психологическая служба испытывает кризис в профессионалах, так как мало оплачиваемый труд, отсутствие надлежащих условий для психологической деятельности мало кого привлекают к такой работе, трудно найти хорошего психолога для работы в школе. А ведь речь идет не о товаре, а о детских душах и будущих членах общества. Нельзя плохо зная и не разбираясь в методиках проводить психодиагностическую работу, нельзя не разбираясь в психотерапии проводить консультирование, или разбирать глубоко-личностные проблемы ребенка, нельзя не владея психологическими знаниями проводить психологическое развитие. Так как мы имеем дело с только-только формирующейся психикой ребенка и, повредив ее на начальном этапе, мы получим не здорового человека на выходе.

Психолог как и врач должен постоянно совершенствовать свои навыки, использовать современные научные достижения, так как нельзя пользоваться методиками, созданными столетия назад и применять их на современном поколении. То есть необходимо изучение современного поколения и мониторинг качества образования, для того, чтобы создать под них новый профессиональный инструментарий. Поэтому необходимо внедрять в практику инновационные проекты, поддерживать молодых амбициозных психологов, создающих экспериментальные площадки. Хороший психолог - залог хорошей психологической помощи детям.

Следующей угрозой в образовательном учреждении является эмоциональное выгорание педагогов. Последствием этой угрозы является не только поломанная психика ребенка, но и профессиональная деформация и эмоциональное выгорание самого педагога. Это состояние часто происходит у людей, работающих в системе «человек-

человек», как реакция на испытывание постоянного стресса, характеризуется снижением эмоционального фона, вялостью, отстраненности в общении с окружающими, снижением трудовой активности и даже психосоматическими и психовегетативными нарушениями. В итоге выгорание страшно тем, что приводит к деформации личности. Согласно ВОЗ, здоровье это полное физическое и психическое благополучие, а значит, человека испытывающего выгорание нельзя назвать здоровым. На сегодняшний день, когда педагоги вынуждены работать в полторы и в две ставки, в силу маленькой зарплаты, загружены большим объемом работ, а значит, не застрахованы от профессионального выгорания. Педагог испытывающий профессиональное выгорание это опасность для психологического здоровья школьника

Образовательная среда, где происходит формирование, воспитание подрастающего поколения, развитие личности ребенка составляет основу жизнеспособности нашего сообщества, поэтому очень важно создать в ней условия психологической безопасности, где все участники чувствуют защищенность, удовлетворение своих потребностей.

Создавая психологическую безопасность в образовательной среде, мы можем избавиться от девиантного и уголовного поведения, наличия комплексов, психологических травм, фобий и других негативных проявлений. Ответственность за создания психологической безопасности в одинаковой степени несут все взрослые, а сформировать эту ответственность и умение создавать психологическую безопасность можно путем развития социальных навыков, таких как понимание самооценности любого ребенка, развитие любви к детям, управление своими эмоциями, чувство эмпатии и искоренения выше-названных угроз.

Список литературы

1. Азизова Г.А., Гаджихмедова Л.М., Пирмагомедова Э.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий // МНКО. 2019. №1 (74)
2. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. Баевой И.А. – М.: МГППУ, 2013.
3. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. СПб., 2006.
4. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педа-

гогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

5. Офицерова, Т.А. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников / Т.А. Офицерова, Е.В. Губанихина. – Текст: непосредственный// Молодой ученый. – 2017. – №48(182). – С.202-205

6. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / С.Е. Чиркина, Р.А. Ахмеров, К.С. Бажин, Е.В. Царева. Казань: Издательство «Бриг», 2015. - 136 с

7. Пирмагомедова Э. А., Азизова Н.И., Пирмагомедова Р.К. Социально-психологические аспекты безопасности жизнедеятельности как сфера субъектных представлений // European journal of education and applied psychology. 2015. №1.

8. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / под науч. ред. И.А. Басовой, С.В. Тарасова. – СПб. : ЛОИРО, 2017. – 265 с.

9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 1987. – 154 с.

УДК 37.013.46

Зыкова Ольга Александровна

*Аспирант 2 курса Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

O. Zyкова

*Postgraduate student of the 2st year
of the Institute of Pedagogy and Psychology
Moscow Pedagogical State University, Moscow
timakrasanov@mail.ru*

КУЛЬТУРА МЫШЛЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

CULTURE OF THINKING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Аннотация. В статье излагаются теоретические подходы к изучению культуры мышления в контексте воспитания.

Ключевые слова: культура мышления, воспитание, культура, диалог культур, взаимодействие, деятельность.

Abstract. The article presents theoretical approaches to the study of the culture of thinking in the context of education.

Keywords: culture of thinking, education, culture, dialogue of cultures, interaction, activity.

Общепризнанным является определение культуры как освоенного и овеществленного опыта человеческой жизнедеятельности. Культура — мерило развития человека, того, чего он достиг сам как человек. Мышление есть отражение реального мира, это обобщенное отражение, это путь к постижению вещей, связанный с созданием каких-то идеализации, абстракций, допущений, гипотез, целых конструкций, призванных уловить, ухватить в конечном итоге суть вещей.

В науке рассматриваются различные подходы к рассмотрению феномена «культура мышления»: гносеологический, культурологический, психологический, педагогический, логический и др. Как отмечает В.Г. Галушко, «можно акцентировать внимание на логической стороне - здесь культура мышления выступает, как умение пользоваться формально логическими правилами, как логичность, доказательность, глубина мышления. Правомочен гносеологический подход: культура мышления свидетельствует о высокой степени объективности выведенного знания, обобщений, о способности личности преодолевать умозрительные клише» [3, С.70].

В русле психологического подхода рассматривается потребностно-мотивационная сфера, актуализирующая понимание человека человеком, умение личности актуализировать значимые ценности других людей.

В педагогике культура мышления рассматривается в контексте активизации познавательной деятельности, ее форм и методов, а также выделяются личностные характеристики и умения, определяющие саморазвитие личности. Так, в диссертации Л.П. Безугловой дается следующее определение культуры мышления: «интегративное качество, позволяющее личности обеспечить самопознание и самореализацию при осмыслении каждого из ее компонентов: мотивационного, интеллектуального, деятельностного, эмоционально-оценочного» [1, С.5]. В данной работе акцентируется внимание при изучении культуры мышления на личностных достижениях школьников.

Мы присоединяемся к мнению Л.П. Безугловой о том, что предоставление возможностей для саморазвития обучающегося через трансляцию социального опыта и культуры является главной функцией образовательного пространства в широком смысле. Здесь зарождаются доверительные отношения между субъектами образования, различные виды воспитательной деятельности, создаются условия для самовоспитания, саморазвития и обучения разного уровня.

В педагогике проблема развития культуры мышления личности рассматривается также в аспекте диалога культур (В. С. Библер, М. М. Бахтин, Л. П. Бучева, В. А. Конев и др.).

В настоящее время актуализируется потребность в осмыслении и корректировке представлений о культуре мышления как воспитательного феномена, выявление педагогических условий воспитания культуры мышления в контексте познания школьниками наиболее существенных связей и отношений в процессе взаимодействия с другими людьми, гармонизации отношений между всеми участниками образовательного процесса, уважения к мнению другого; в творческом созидании новых учебных проектов, прогнозировании событий и действий в групповой деятельности, вовлекающей каждого ребёнка в разнообразные коммуникативные ситуации и др.

Культура мышления школьника тесно связана с индивидуальным развитием личности, мировоззренческой, социальной, нравственной культурой, которые составляют существенный аспект осознанного поведения личности в обществе. Показателями проявления культуры мышления в данном контексте являются установка личности на социокультурные нормы общества, целостные знания о мире, социуме, базовой культуре личности, адекватную оценку социокультурных действий и поступков. Учет этих факторов необходим в процессе развития культуры мышления в условиях начальной школы.

Следует подчеркнуть также, что изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, преобразования в социально-экономической, духовно-нравственной и информационно-коммуникационной сферах жизни существенно изменяют поведение людей и требуют от них личностного осознания и осмысления этих изменений, а также понимания ценностей и смыслов общества и самих себя.

«Личность оказывается перед необходимостью переоценивать свои требования к жизни, менять свой взгляд на события, отходить от привычных схем мышления в профессиональной деятельности. Для достижения продуктивных результатов деятельности и личных успе-

хов в нестабильных условиях существования наиболее значимыми становятся такие качества "практического мышления" (Б. М. Теплов), как способность быстро принимать решения в условиях ограниченного интервала времени и нести за них ответственность, точно выбирать средства для достижения цели и т. д. Общекультурный уровень, широкий кругозор, информированность и осведомленность увеличивают при этом личностные возможности человека в адекватном анализе и оценке окружающего мира, способствуют мысленному прогнозированию изменений, происходящих в нем, и позволяют самостоятельно решать возникающие проблемы [3, С.3]. Именно поэтому ученые выделяют широкое и узкое значение культуры мышления.

«В узком смысле культура в мышлении это - искусство оперировать понятиями, заключающееся в правильном построении мысли, закономерном следовании одних суждений из других с соблюдением логических принципов, важнейшими из которых принято считать четыре основных формально-логических законов мышления» [1, С.70].

В широком смысле – это определенная степень развития способности мышления как целостной системы интеллектуальных способностей: способности к пониманию, прогнозированию, целеполаганию, гипотезопостроению и др.) [5].

На наш взгляд, культура мышления тесно связана с инновационностью как «открытостью, проницаемостью для иного, отличного от собственного, мнения, как готовности и умения отнестись к своей позиции не как единственно возможной и единственно истинной. Умение координировать свою точку зрения с другими и не рассматривать ее как единственно существующую» [6, С. 263-264].

В образовательном пространстве, где формируется культура мышления школьников, присутствуют специально организованные пространственные элементы, места взаимодействия, встречи, воспитательные события субъектов образовательного процесса. В ходе взаимодействия с элементами образовательного пространства субъект усваивает определённые смыслы и ценности, традиции, содержание, заданное условиями, соответствующими определенной образовательной среде.

Таким образом, воспитание культуры мышления может рассматриваться в контексте понимания и взаимодействия, диалога, присвоения ценностей и смыслов, где каждый настраивается на «волну другого», осуществляется совместная деятельность с ее целеполаганием и искусством слышать и слушать другого.

Список литературы

1. Безуглова Л.П. Развитие культуры мышления старшеклассника. Автореф. дис. канд. пед. наук. Оренбург, 2000. С.5.
2. Библер В.С. Мышление и творчество. — М., 1975. — 309 с.
3. Галушко В.Г. Культура в мышлении. С. 70. Институт Психологии и ...<https://psysocwork.ru> editor > Ученые записки...
4. Гуменюк П.В. Развитие культуры мышления будущего специалиста в процессе изучения в вузе общепрофессиональных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Орел, 2006. С. 3.
5. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Лабиринт, 1994,- 90с.
6. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. — М.: МПГУ, 2020.— С.263-264.
7. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектирование. — М., 1975. — С.111—123.

УДК 159.99

Молодцова Наталья Геннадьевна
к.псих.н., доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва

N.Molodtsova
Ph.D., pedagogical science, associate Professor
Moscow Pedagogical State University
n201270@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ МПГУ

PROBLEMATICS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS PRESENTED BY MODERN STUDENTS OF THE MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия «психологическая безопасность ребенка в школе», приводится анализ и

интерпретация представлений студентов по данной проблематике, выделяются критерии и барьеры создания атмосферы психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: психологическая безопасность, ученик, школа, представления студентов, метод «незаконченные предложения», критерии психологической безопасности, создание атмосферы психологической безопасности.

Abstract. The paper deals with the content of the concept "psychological safety of the child at school", the analysis and interpretation of students' representations about these problems is given, the criteria and barriers of creating the atmosphere of psychological safety of the educational environment are outlined.

Keywords: psychological safety, pupil, school, students' representations, the method "unfinished sentences", criteria of psychological safety, creation of an atmosphere of psychological safety.

В настоящее время всё чаще поднимается вопрос о психологических травмах, которые получает ребёнок в школе. В связи с этим особую актуальность приобретает необходимость создания педагогами атмосферы психологической безопасности для обучающихся, которая способствовала бы гармоничному развитию личности каждого ребенка и не наносила вреда психическому здоровью. Психологическая безопасность рассматривается специалистами в этом вопросе, прежде всего, как состояние среды, в которой происходит содействие успешному психическому развитию ребенка и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы его психическому здоровью [4]. Само содержание понятия «безопасность» в первую очередь означает отсутствие опасностей или защита от них.

В психолого-педагогической литературе [1, 3,4] выделяют внешние и внутренние угрозы психологической безопасности ребенка. К внешним источникам относят: манипулирование детьми; дисгармоничные межличностные отношения детей со взрослыми и сверстниками; враждебность окружающей среды; интеллектуальные, физические и психоэмоциональные перегрузки; нерационально построенный режим жизнедеятельности; однообразие будней; невнимание к ребёнку со стороны педагогов; асоциальная микросреда и т.п. Внутренними источниками угроз психической безопасности ребенка рассматривают: сформировавшиеся в результате непродуктивного воспитания привычки негативного поведения; осознание ребёнком своей не-

успешности; отсутствие автономности; прямую зависимость во всём от взрослого; индивидуально -личностные особенности ребёнка, например, боязливость или привычку постоянно быть в центре внимания, патологию физического развития (нарушение зрения, слуха и т.п.). Т.И. Колесникова [1] под психологической безопасностью личности понимает «определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинально влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути», то есть прежде всего делает акцент на манипуляции как угрозе психологической безопасности человека когда осуществляется влияние на личность против его воли. Н.Л. Шлыкова [5] рассматривает психологическую безопасность личности, определяемую уровнем ее субъективности (перцептивными, когнитивными и эмоциональными процессами) и объективными факторами - уровнем развития среды. В нашем исследовании мы прежде всего опирались на исследования И.А. Баевой [3] и сотрудников лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» РГПУ им. А.И. Герцена. Представители данного подхода рассматривают психологическую безопасность в двух направлениях: как психологическую безопасность среды и как психологическую безопасность личности. Психологическая безопасность личности, с точки зрения данных авторов, «проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям». Такой аспект психологической безопасности отражается в переживаниях личности, её защищённости или незащищенности в конкретных жизненных ситуациях. Психологическая безопасность среды рассматривается данными исследователями как «состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников» [3]. Школа, вслед за семьёй, является важной средой, где происходит формирование ощущения психологической защищенности или незащищенности у ребёнка.

В связи с актуальностью данного вопроса нами была предпринята попытка изучить представления о психологической безопасности образовательной среды у вчерашних школьников – будущих педагогов-студентов МПГУ. Изучение в рамках данной проблематики такой ка-

тегории, как представления выбрано не случайно, поскольку именно в представлениях о том или ином явлении отражается восприятие этого явления, по которому можно понять отношение к нему, переживания, связанные с ним, а также действия, которые будут предприняты в реальной жизненной ситуации.

В рамках нашего исследования студентам второго и третьего курса Института физической культуры, спорта и здоровья, в количестве 83 человек, было предложено по методу Сакса Леви продолжить 4 незаконченных предложения: 1. «Психологическая безопасность ребёнка в школе – это ...». 2. «С моей точки зрения, созданию атмосферы психологической безопасности ребёнка в школе мешают...». 3. «Созданию атмосферы психологической безопасности в школе помогают ...». 4. «Как часто в школе я чувствовал в себя в атмосфере психологической безопасности (всегда, почти всегда, 50 на 50, редко, никогда) ...» 5. «Когда я буду учителем, то я для обеспечения психологической безопасности учеников ...»

1. Анализ представлений студентов показал, что психологическую безопасность ребёнка в школе будущие педагоги понимают, прежде всего, как:

- атмосферу без давления педагога на ученика (35 %)
- как поддержку и внимание педагога к ученику (23 %)
- как чувство защищённости школьника от угроз его достоинству, самооценке, душевному благополучию (41%)
- ограждение ребёнка от криков, оскорблений и упреков со стороны педагога, отсутствие критики в адрес ученика (54 %)
- ограждение ребёнка от нервных срывов учителя (10 %).
- отсутствие в классе деления учеников на «крутых» и «простых», отсутствие буллинга, травли (12%)
- безусловное принятие ученика таким, какой он есть, индивидуальный подход к ребёнку (16%)
- доверительные отношения учителей со своими учениками (14%)
- уважительные взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса (и учителями. и учениками), когда никто не нарушает личные границы друг друга; (7%).

2. Ключевыми барьерами, препятствующими созданию психологической безопасности образовательной среды, с точки зрения студентов, являются:

- агрессивность или равнодушие самого учителя (12 %);

- плохое эмоциональное состояние учителя (учитель не в духе) (9 %);
- нежелание педагогов вникать в проблемы детей (35 %);
- отсутствие индивидуального подхода к каждому ребенку как личности (42 %);
- ирония со стороны педагогов и сверстников (17 %);
- самоутверждение педагога за счёт учащихся (11 %);
- предвзятое отношение к ребенку (5%);
- неуважение интересов другого человека (9%);
- отсутствие дружного коллектива в классе (27 %);
- экзамены, когда ученик находится в постоянном нервном напряжении (14 %)
- некомпетентное общение учителей с учениками (20 %);
- издевательства и насмешки над учеником как со стороны учителей, так со стороны сверстников (37 %);
- авторитарный стиль педагога в общении с учениками (8 %);
- несправедливое оценивание знаний учителями (9 %);
- грубость педагога (13%);
- неумение сопереживать учащимся (низкий уровень эмпатии педагога) (20 %)
- недостаток знаний у учителей в области возрастной и педагогической психологии (27 %);
- сравнение ребенка с другим, более успешным (25% студентов).

3. Отвечая на вопрос о том, что помогает создать психологическую атмосферу безопасности для учащихся, большинство студентов отмечают такие факторы, как:

- положительный настрой самого учителя, его доброжелательное отношение к детям;
- искреннее желание помочь каждому ребенку раскрыться и поддержать его, желание быть другом для учеников;
- коррекция педагогом плохого отношения детей друг с другом;
- беседы с родителями, чтобы лучше узнать обстановку в семье и как она влияет на развитие личности ученика;
- честность и искренность в общении с детьми;
- уважение ко всем участникам образовательного процесса;
- дружный коллектив сверстников, благоприятная обстановка в классе, сплочённость коллектива;

- умение учителя снимать психоэмоциональное напряжение в коллективе, разряжать обстановку;
- исключение общественного порицания в классе;
- совместные походы и проведения внеклассных мероприятий;
- «разговоры по душам» с учеником, помощь в решении его проблем;
- внимательные отношения учителя к формированию каждой личности;
- изучение психологических особенностей учеников;
- развитие психологической грамотности самого учителя в области педагогического общения;
- эмоциональная устойчивость учителя.

4. Отвечая на вопрос, как часто студенты будучи школьниками ощущали себя в атмосфере психологической безопасности, выяснилось, что только 21 % опрошенных – всегда; 24 % - почти всегда; 5 % - часто; 27 % - наполовину; очень редко – 16%: никогда – 7 %. Эти цифры говорят о том, что в современной школе остро стоит проблема создания для учащихся психологической безопасности.

5. Планируя будущую педагогическую деятельность в аспекте создания психологической безопасности образовательной среды, студенты намерены: не ругать учеников, если у них что то не получится; учитывать индивидуальные и возрастные особенности каждого ребенка; не давить на детей; стать для них другом; вместе решать проблемы; лично с ребятами разбирать все, что их тревожит; чаще хвалить и заниматься с ними воспитательной работой; учить добру; поддерживать детей и общаться с ними партнерски; относиться ко всем детям положительно и никогда никого не выделять; дарить им радость; проводить уроки в более спокойной обстановке, чем современные педагоги; следить за взаимоотношениями детей; вселять веру в себя; следить за эмоциональным настроением ребят; больше внимания уделять созданию дружелюбной, доверительной атмосферы в классе; выслушивать и помогать решать возникающие проблемы; никогда не критиковать детей ; быть справедливыми и добрыми; слушать и слышать каждого ученика; прививать детям любовь к жизни, к себе, к своему здоровью и телу, уважительно относиться к каждому.

В процессе фасилитированной дискуссии студентами также были выделены следующие слагаемые, обеспечивающие ребёнку психологическую безопасность в школе: безусловное принятие ребёнка таким, какой он есть; отсутствие сравнения его с другими детьми; от-

сутствие категоричности в суждениях и безоценочное принятие высказываний ученика; предоставление конструктивной обратной связи критического характера; отказ от манипуляции; разговоры по душам на серьёзные темы; общение с ребенком с позиции сотрудничества; эмпатическое слушание ученика; конгруэнтность самих педагогов; минимизация нравоучений; комплименты и поощрения; отказ от чрезмерного контроля.

Таким образом, можно сделать вывод, что будущие педагоги, анализируя собственную школьную жизнь, осознают важность создания в учебных учреждениях атмосферы психологической безопасности, достаточно серьезно размышляют о барьерах и факторах риска, мешающих этому процессу, планируют в отношении своих будущих учеников осуществлять ненасильственную коммуникацию, давать детям поддержку, создавать атмосферу доверия и принятия.

Для того, чтобы помочь студентам в будущем это осуществить, в рамках изучения курса психологии в МПГУ нами было разработано специальное учебно-методическое пособие **«Психология педагогического общения»** [2], основными задачами которого являются не только предоставление студентам теоретических знаний по данной проблематике, но и развитие у них с помощью современных интерактивных методов обучения, кейс заданий, тренинговых упражнений и учебной практики, первоначальных умений в построении эффективной коммуникации с ребёнком. Пособие призвано помочь будущим педагогам научиться управлять своими эмоциями; эффективно слушать ребёнка, давать эмпатическую обратную связь, используя модель Розенберга; приобрести навыки в предоставлении ребёнку эмоционально-поведенческой обратной связи критического характера на языке «Я»-послания», опираясь на теорию беспроблемного общения Томаса Гордона; овладеть искусством эффективного поощрения по П. Массену [2]; научиться организовывать педагогическое и учебное сотрудничество, создавать благоприятную для саморазвития личности атмосферу в классе.

Список литературы

1. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 176 с.
2. Молодцова Н.Г. Психология педагогического общения: сборник кейсов и упражнений: учебно- методическое пособие/ Н.Г. Молодцова. Москва: МПГУ, 2021.- 112 с.

3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / по ред. И.А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. с.6. 5. Харламенкова Н.Е. Половые и гендерные различия в представлениях о психологической безопасности // Социальная психология и общество, 2015, т.6, №2. С.51-60

4. Рерке В.И., Бубнова И.С. Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз. Казанский педагогический журнал. 2016, № 3. С.150 Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз (cyberleninka.ru)

5. Шлыкова Н. Л. Психологическая безопасность: история и перспективы исследования (интернет источник: les/unitech-mo.ru), дата доступа: 25.02.2022 г

УДК 378

Теймурова Эльмира Багаудиновна

*доцент, кандидат психологических наук,
МБОУ «Русская школа», г.Сургут*

Исаева Сабиля Гусейновна

*студент 4 курса, направления подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль: Психология и социальная педагогика*

Дербентский филиал ФГБОУ ВО

*«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент*

E. V. Teymurova

associate Professor,

candidate of psychological Sciences,

MBOU " Russian school», Surgut

Isaeva S. H.

4th year student, areas of training

44.03.02 Psychological and pedagogical education, profile:

Psychology and social pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University», Derbent

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
ЛИЧНОСТИ И ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА
У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL AND A POSITIVE IMAGE IN OLDER ADOLESCENTS

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам психолого-педагогического сопровождения личности и формирования позитивного имиджа старших подростков. Проведен теоретический анализ понятия психолого-педагогического сопровождения. Названы его цель и задачи, раскрыты принципы и основные функции психолого-педагогического сопровождения личности ребенка в образовательном процессе. Обозначены проблемы психолого-педагогического сопровождения личности в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: позитивный имидж, образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение личности, принципы сопровождения.

Annotation. The article is devoted to topical issues of psychological and pedagogical support of the individual. The theoretical analysis of the concept of psychological and pedagogical support is carried out. Its purpose and objectives are named, the principles and main functions of psychological and pedagogical support of the child's personality in the educational process are revealed. The problems of psychological and pedagogical support of the individual in the context of the introduction of Federal state educational standards are outlined.

Keywords: state standards, educational process, psychological and pedagogical support of the individual, principles of support.

В системе основного общего образования Российской Федерации формируется психолого-педагогическое сопровождение – особая культура поддержки и помощи личности ребенка в образовательном процессе. В настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» используется применительно к проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Большую роль начинают играть представления о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности психолога, направленной на организацию социально-психологических условий успешного обучения и психологического развития ребенка в различных ситуациях школьного взаимодействия в процессе ориентации на зону ближайшего развития ребенка. Психоло-

лого-педагогическое сопровождение является особым видом помощи ребенку в образовательном процессе, технологией, направленной на оказание помощи на той или иной стадии развития в решении или предупреждении возникающих проблем. Специалисты сближают понятие «сопровождение» с понятием поддержки и отмечают, что технологии сопровождения позволяют проводить анализ социальной ситуации развития ребенка, его ближайшего окружения, диагностировать уровень его психического развития, применять активные групповые методы работы, методы активного-социально-психологического обучения, а также индивидуальную работу с обучающимися, родителями, педагогами.

В отечественной психологии исследованию социального имиджа посвящены работы В. Л. Васильева, И. А. Горьковской, Е.И. Гарбер, Р.Б. Гительмахер, Ю. А. Громановского, И.Г. Дубова, Е. В. Егоровой, О. В. Соловьевой, Н. П. Фетискина, Н. Г. Яновой). Ряд ученых статусным компонентом имиджа считают внешний вид, длину волос, соответствие моде (М. Argule, А. Kendon, Furnham, П. Уилсон), манеру поведения, рост, «общую эстетическую выразительность» (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев и др.), соответствие нашим установкам и стереотипам (Ф. Знанецкий, У.Томас, Г.Кондратенко, С. Московичи, Дж. Келли, В. Петренко, П. Шихерев, D. Vanister, W. Lippman, Э. Дюркгейм и др.), поведенческий компонент профессионального имиджа рассмотрен в работах Й. Джасперс, А. Н. Жмырикова, Н.Г. Яновой, и др. Некоторые авторы выделяют в структуре имиджа элементы социальной привлекательности и отношения (Р. Нисбет, Т. Вильсон, Н. П. Фетискин), утверждая, что имидж - явление средовое и поэтому первым компонентом формирования его является разработка и внедрение внешних и привлекательных в социуме атрибутов личности и ее поведения. Большинство имиджмейкеров опираются на внешние, поведенческие образы, активизацию которых признают эффективной при внедрении психологических технологий.

При восприятии другого и себя одни признаки очевидны, другие - малозаметны, о третьих можно судить только на основании косвенных данных. Это определяет индивидуальный облик и неповторимый стиль поведения. Имидж оформляется в «верхних» этажах «Я-системы», как сторона «социального Я», и чем глубже уровень такой «Я-системы», тем меньше в нем роль имиджа.

Динамическая характеристика, находящаяся во взаимодействии субъекта со средой, неоднородна, состоит из относительно устойчивого ядра и мобильного внешнего слоя, наделенного адаптивными

механизмами регулирования. Основная функция имиджа — коммуникативная, нацеленная на первичные желательные отношения партнеров, основанная на впечатлениях от коммуникативного внешнего и внутреннего ядра образа. Следующая функция имиджа - адаптивная.

С помощью создания первых впечатлений о себе, сознательно или бессознательно мы приспосабливаем и приспосабливаемся к миру вокруг, где первый этап - оценивание (включение когнитивной сферы) или интуитивный (на базе иррационального опыта) поведенческий акт. Вторым этапом выступает включение коммуникативных сфер, с целью создания желательных отношений и впечатлений о себе. Третий этап зависит от уровня и специфики сформированности адаптивных ресурсов личности, позволяющих поддержать динамику и интенсивность поведения, направленного на удовлетворение насущной потребности ситуации окружения. Необходимость увеличить собственный шанс на социальный успех, провоцировать у партнера нужные субъекту впечатления, выражаются в накоплении уникального личностного опыта, обеспечивающего адаптивную трансформацию себя в мире социума.

При формировании желательного имиджа основной упор делается на его неизменяемую часть - ядро, т. к. при условии бесконфликтного позитивного развития попытка изменения фундаментальных само- и миро представлений быстро, неизменно приведет к внутри личностной конфликтности, срывам адаптивного социально-психологического процесса, переходу на качественно непривлекательный уровень становления феномена. Таким образом, в процессе становления имиджа логично пересекаются линии онто- и филогенеза. Атрибутом энергетически выгодных, за счет устойчивости и авторитетности, регуляторов поведения являются, нормы, роли, стандарты и стереотипы. Позитивный имидж не может быть раз и навсегда неизменно заданным. Это живая сиюминутная реакция на окружающую актуальность действительности. В этом смысле рационально изучение феномена в свете формирования адаптивного поведения и адаптивных ресурсов саморазвивающейся личности. Это форма жизнепроявления, благодаря которой выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики, способные оптимально привлечь внимание окружения. Стереотип включается в процесс формирования имиджа на определенных фазах развития. Любая деятельность предполагает наличие достаточно большого числа альтернативных способов действий, в процессе формирования которых накапливается банк способов поведения и образов на уровне знаний, умений и навыков.

Процесс формирования имиджа представляет собой сложную многоступенчатую модель-систему, где осуществляется взаимодействие приоритетных зон развития личности, находящихся на пересечении активности двух уровней — внешнего и внутреннего. Способность человека осознавать и оценивать, лежащая в основе социально-психологической рефлексии обеспечивает формирование имиджа на уровнях сознательного и бессознательного бытия. Собственно личность выделяется как субъект. Конструирование образа не всегда совпадает с осознанием своего поведения, манерой держаться и общаться с другими людьми. Когда речь идет об использовании иррационального опыта, мы вправе говорить только о формировании индивидуального имиджа, который эволюционирует и развивается синхронно с саморазвитием личности. Это представление о природе самоимиджирования никак не применимо в ходе специального представления профессионального или политического имиджа как целенаправленного выполнения социального заказа государства. В этом случае все техники в психологии основаны на осознанности и предсказуемости образа «Я - идеальный», первым этапом которого является становление адекватного самопонимания и самопознания. Самопонимание представляет собой процесс постижения смысла и цели собственного существования, результат когнитивного, эмоционального и поведенческого согласования продуктов самосознания и реальной действительности. Привлекательный индивидуальный имидж предполагает элемент очарования и обаяния целостного восприятия личности, что возможно при условии развитого высокого самосознания человека.

Вторым звеном в этой цепи становления имиджа можно выделить феномен самоотношения как способность объективного оценочного восприятия себя таким, каким является человек на самом деле, или иллюзорное самовосприятие. Идеальный личностный имидж формируется при условии рационального баланса между положительными и отрицательными сторонами собственной личности. Самоотношение чутко реагирует на изменение собственных социальных позиций, успешности ролей и статуса, с расширением палитры которых расширяется личностное пространство самоотношения, что может определить более или менее адекватную точку отсчета, позволяющую наметить новые перспективы самоизменения и самосозидания. Новые требования среды, провоцируя готовность к самоизменению личности, последовательно создают и строят базу факторов и ресурсов для успешной самопрезентации личности в социуме

Под индивидуальным имиджем мы понимаем стойкую систему поведенческих реакций, соответствующих идеалу, тесно зависящих от уровня сформированности ресурсного и факторного аппаратов, их гармоничной связи с «Я-концепцией» личности. Психологически эти реакции выступают как устойчивые нравственные привычки, идеалы (нравственные ценности), этнические и моральные нормы, все многообразие которых подчинено более масштабным и логически обоснованным принципам поведения типа «уважение к старшим, гостеприимство, почитание мужчины, обостренное чувство собственного достоинства, патриотизм, куначество (товарищество)» и т. д., которое приобретает черты стереотипности этнического образа кавказских народов. Таким образом, имидж народа мотивирован не только иррационально, но и логически, рационально, он развивается и изменяется в зависимости от тех общественно-исторических условий, в которых живут народы.

Имидж - это необходимое и желательное клише, «облик, визитная карточка», облегчающие идентификационную процедуру различения и восприятия, предусматривающие определенные цели, которые могут быть как социально значимыми, соответствующие нормам морали, культуры и т. п. или несущие асоциальную окраску вызова и деструкции, что особенно характерно для подросткового возраста. Старший подростковый возраст является сенситивным периодом формирования позитивного индивидуального имиджа. Основным компонентом формирования индивидуального имиджа старшего подростка является самоотношение и отношение к другим в совместной деятельности, опосредованных в модели мира и образе Я, становление которых носит поэтапный характер. Центральное новообразование этого возраста - возникновение представления о себе как «не о ребенке». Развитие рефлексии, потребность в собственной внутренней оценке всего происходящего вокруг и личного опыта, развитие морального сознания, - все это является следствием абстрактного, понятийного мышления - одного из новообразований отрочества. Главный фактор самоимиджирования базируется не только на интуитивной беспорядочной основе случайных выборов, проб и находок, на фоне эмоционально-экспрессивных переживаний, но и на основе сознательного целенаправленного индивидуального строительства собственного имиджа как социального, этнического, так и личностного, индивидуального.

Под субъектом развития при этом понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся психолого-педагогическая система.

С точки зрения автора, сопровождение является комплексным методом, в основе которого лежит единство взаимодействия специалиста и сопровождаемого. А процесс сопровождения — это взаимодействие психолога, педагога, медика и обучающихся, результатом которого является помощь в разрешении проблем личностного развития. Кроме того, психологическое сопровождение представляет собой своего рода модель организации психологической службы в образовании и является отражением на практике системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога. Цель психолого-педагогического сопровождения личности ребенка связана с государственным заказом на результаты образовательного процесса в школе в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и потребностями субъектов образовательного процесса. Потребности личности в процессе психолого-педагогического сопровождения изучаются с помощью методов психолого-педагогической диагностики. На основе полученных психодиагностических данных уточняются цель и задачи психолого-педагогического сопровождения личности ребенка. Основным принципом психолого-педагогического сопровождения является ценность личного выбора человека и его самоопределения в значимых жизненных ситуациях.

В психолого-педагогической науке и практике названы следующие задачи основные психолого-педагогического сопровождения:

Мониторинг динамики психологического развития и психолого-педагогического статуса обучающегося. Разработка индивидуальной образовательной траектории на основе формирования устойчивой учебной мотивации ребенка в соответствии с требованиями ФГОС.

Формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию, самоопределению. Создание психолого-педагогических условий для развития детей, имеющих особые образовательные потребности. Оказание психолого-педагогической помощи родителям обучающихся. Оказание психолого-педагогической поддержки педагогам.

Функции сопровождения систематизированы по трем группам:

- Информационная функция состоит в информировании субъектов образовательного процесса о формах и методах сопровождения.

- Направляющая функция обеспечивает согласование деятельности всех заинтересованных в сопровождении субъектов образовательного процесса для координации их действий.

- Развивающая функция задает направление всем участвующим в системе сопровождения службам. Она обеспечивается деятельностью

педагогов, педагога-психолога, дефектолога, при этом педагогические работники используют в своей практике развивающие технологии обучения и воспитания, а педагоги-психологи – развивающие занятия с обучающимися.

Ведущей идеей психолого-педагогического сопровождения личности ученые называют осознание специалистами важности самостоятельности ребенка в решении проблем его собственного развития. Концептуальные составляющие психолого-педагогического сопровождения: систематический мониторинг динамики психического развития ребенка и его психолого-педагогического статуса; социально-психологические условия развития личности учащихся и их успешного обучения; специальные социально-психологические условия оказания помощи детям, имеющим особые образовательные потребности. Психолого-педагогическое сопровождение личности ребенка в образовательном процессе реализуется в соответствии со следующими принципами: Базовым принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалисту системы сопровождения необходимо решать каждую проблемную ситуацию с пользой для ребенка. Успешность помощи ребенку зачастую зависит от ряда специалистов или от того, как взаимодействуют специалист и родитель. Это означает также взаимодействие специалистов, использование научных методов исследования, коррекции и развития, что позволяет получить оптимальные результаты.

Принцип непрерывности, гарантирующий ребенку непрерывное сопровождение как на всех уровнях образования, так и на всех этапах помощи в решении проблемы. Кроме того, этот принцип означает, что дети группы риска также будут обеспечены непрерывным сопровождением. Принцип системности сопровождения. Системное проектирование сопровождения осуществляется по ряду направлений: разработка и реализация программ развития образовательных систем, проектирование новых типов образовательных учреждений, создание профилактических и коррекционно-развивающих программ. Этот принцип реализуется через единство диагностики, коррекции и развития.

Психологическое сопровождение в контексте комплексного сопровождения – это прежде всего процесс взаимодействия психолога с учащимися на уровне их субъективных психологических проблем. Психологические проблемы учащихся могут не проявляться во внешнем плане и поэтому не являются актуальными для психолога, но могут быть выявлены в процессе психологического обследования. Таким образом, акцент в деятельности психолога смещается с коррек-

ционно-диагностического на диагностико-профилактический как более перспективный. Наиболее значимой проблемой является то, что психологическое образование в диагностико-профилактическом направлении осуществляется недостаточно. Об этом свидетельствует анализ литературы, которая широко используется для подготовки специалистов по психологическому сопровождению школьников. Одна из проблем психологического сопровождения – слабость психологического обследования, ограниченность диагностических возможностей, отсутствие методик, специально созданных и приспособленных для выявления и дифференциации нарушений развития психики при различных аномалиях. Не разработана также в достаточной мере сама процедура психологического обследования, нет правил и рекомендаций, которым можно следовать, не всегда психолог привлекается в качестве члена медико-педагогической комиссии, хотя психологические методики и психологические данные широко используются членами комиссий, поскольку без них невозможно обойтись. Задачи формирования личности и сохранения психического здоровья школьников недостаточно решаются психологами в системе общего и специального образования. С этим связаны часто встречающиеся у детей и подростков отклонения в поведении, неврозы, психосоматические заболевания, создающие для детей дополнительные психологические проблемы. Наиболее успешно эти задачи могут решаться совместными усилиями педагогики, психологии и медико-социальной службы.

Список литературы:

1. Азизова Г.А., Гаджихмедова Л.М., Пирмагомедова Э.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий // МНКО. 2019. №1 (74)
2. Битянова М.Р. Практическая психология в образовании. – М.: Изд-во Генезис, 2000.
3. Гомолицкая И.Н., Уголкова И.В., Медникова Н.В., Пристав О.В. Роль интеграции как педагогической категории применительно к психолого-педагогическому сопровождению в общеобразовательном и дошкольном учреждении // Путь науки. 2015. № 5 (15).
4. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

5. Котова, И. Б., Пирмагомедова, Э. А. Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности. *Российский психологический журнал*, 8(1), 20–27.

6. Пирмагомедова Э.А., Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Научный журнал «Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно- педагогического университета» № 5 (158), 2020

7. Соколова Д.В., Сеничева Н.Н. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса // Научный альманах. 2015. № 10-4 (12).

8. Нечаев М.П., Фадеева Е.И. Система работы образовательной организации по выявлению и психолого-педагогическому сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 1 (7).

9. Кувшинова И.А., Мицан Е.Л. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016.

УДК 37.015.3

Юшина Ульяна Андреевна

*студентка 5 курса бакалавриата,
педагогическое образование с двумя профилями подготовки:*

«Русский язык и Иностранный язык (английский)»

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,*

г. Москва

Володина Светлана Алексеевна

Доцент кафедры психологии образования

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,*

г. Москва

U.A. Yushina

*5th year undergraduate student, pedagogical education
with two training profiles: «Russian language and
Foreign language (English)»*

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University» Moscow

e-mail: Uliana8059@mail.ru

S.A. Volodina

*Associate Professor of the Department Psychology of Educational
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow
e-mail: svolodina7@yandex.ru*

ПРИНЯТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ОДНА ИЗ ВЕДУЩИХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ACCEPTING RESPONSIBILITY AS ONE OF THE LEADING COPING STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы совладающего поведения обучающихся старших классов. Результаты исследования показали, что принятие ответственности является одной из основных копинг-стратегий старшеклассников, которую они используют для преодоления трудных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: копинг, копинг-стратегии, совладающее поведение, старшеклассники.

Abstract: The article is devoted to the consideration of the actual problem of coping behavior of high school students. The results of the study showed that taking responsibility is considered as one of the main coping strategies of high school students, which they use to overcome difficult life situations.

Keywords: coping, coping strategies, coping behavior, high school students.

В условиях усиления конфликтогенности современного школьного социума широкое распространение получает исследование совладающего поведения участников образовательного процесса. В рамках данной проблемы особо актуальной задачей представляется исследование ведущих копинг-стратегий старшеклассников, так как на протяжении десятого и одиннадцатого классов школьники готовятся к написанию Единого Государственного экзамена (далее – ЕГЭ), от результатов которого зависит их поступление в высшее учебное заведение. В этот период старшеклассники подвержены большому стрессу, ведь они должны самостоятельно принимать важные в их жизни решения, например, выбор предметов для сдачи ЕГЭ, учебного заведения, будущей профессии и др. Всё это накладывает на школьников

огромную ответственность, с которой не каждый из них может справиться самостоятельно, что повышает уровень их внутреннего напряжения. Успешность преодоления возможных стрессовых ситуаций во многом зависит от используемых обучающимися копинг-стратегий совладающего поведения.

Проблему совладающего поведения изучали как зарубежные авторы (Р. Лазарус, С. Фолкман и др.), так и отечественные учёные (Е.В. Битюцкая, Т.В. Гущина, Т.Л. Крюкова, С.К. Нартова-Бочавер и др.). В психологии нет единой точки зрения на определение данного понятия. Так, под совладающим поведением понимается поведение, которое позволяет субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными его личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией либо через адаптацию к требованиям ситуации, либо преобразуя её в направлении благоприятного развития [2].

Совладающее поведение человека характеризуется системой факторов, которые обуславливают выбор субъектом копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях. Тип поведения зависит от особенности восприятия ситуации на основе личностных характеристик субъекта, таких, как самооценка, локус контроля, уровень тревожности и стрессоустойчивости. На выбор копинг-стратегий человека существенное влияние также оказывают возрастные, гендерные, ролевые, социальные, культурные и другие характеристики человека.

Копинг рассматривается как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с её собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Главная задача копинга заключается в обеспечении и поддержке физического и психического здоровья человека, благополучия его морально-психологического состояния [4].

Владение конструктивными стратегиями совладающего поведения представляется особенно важным для старшеклассников в связи с тем, что именно в этом возрастном периоде определяется траектория дальнейшей жизни человека. Важную роль в становлении личности подростков играет формирование поведенческих навыков, в том числе копинг-стратегий, которые они применяют для решения трудных ситуаций. Способы и стили поведения формируются ещё в детстве, а в подростковом периоде преобразовываются, получая индивидуальные, более личностные характеристики [6].

В подростковом возрасте происходит активное становления копинг-поведения с учётом возрастных закономерностей и индивиду-

альных различий человека. Необходимо отметить, что в данном возрасте выбор копинг-стратегий нередко остаётся ситуативным и имеет противоречивый характер, что свидетельствует о продолжающемся процессе формирования у старшеклассников приоритетных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями, которые претерпевают существенные изменения в ходе развития личности.

Авторы методики «Ways of Coping Questionnaire» («Способы совладающего поведения») Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют 8 копинг-стратегий, в число которых входят конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание, самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка и поиск социальной поддержки [цит. по 3].

На основе всего вышесказанного можно предположить, что в качестве одной из ведущих стратегий совладающего поведения старшеклассники выберут копинг-стратегию «принятие ответственности». Данная стратегия относится к эмоционально-ориентированным способам решения проблемы, поскольку, в отличие от проблемно-ориентированных механизмов, нацелена не на преобразование внешних условий, порождающих стресс, а на контроль эмоционального состояния человека [1]. Суть данной копинг-стратегии состоит в осознании человеком себя частью ситуации, признании совершённых им ошибок и готовности к саморефлексии. Однако чрезмерная выраженность стратегии может привести к тому, что человек станет брать на себя слишком много ответственности, что в дальнейшем повлечёт недовольство собой и постоянную самокритику [5].

Нам было интересно изучить, будет ли копинг-стратегия принятие ответственности среди ведущих у старшеклассников. Если это так, то насколько ярко выраженной она будет по сравнению с остальными стратегиями.

Для ответа на поставленные вопросы было проведено исследование среди обучающихся 11-х классов одной из гимназий Московской области. Общее количество респондентов составило 36 человек.

Для определения приоритетных копинг-стратегий был использован опросник Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения» (1988) в адаптации Т.Л. Крюковой (2004) [3]. Опросник содержит 50 утверждений, связанных с поведением человека в стрессовой ситуации. В каждой строке тестируемый должен выбрать один из 4 вариантов (никогда, редко, иногда, часто), характеризующий его поведение в трудной жизненной ситуации. В зависимости от количества баллов, полу-

ченных по каждой шкале, посредством формулы подсчитывается степень проявления той или иной копинг-стратегии.

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

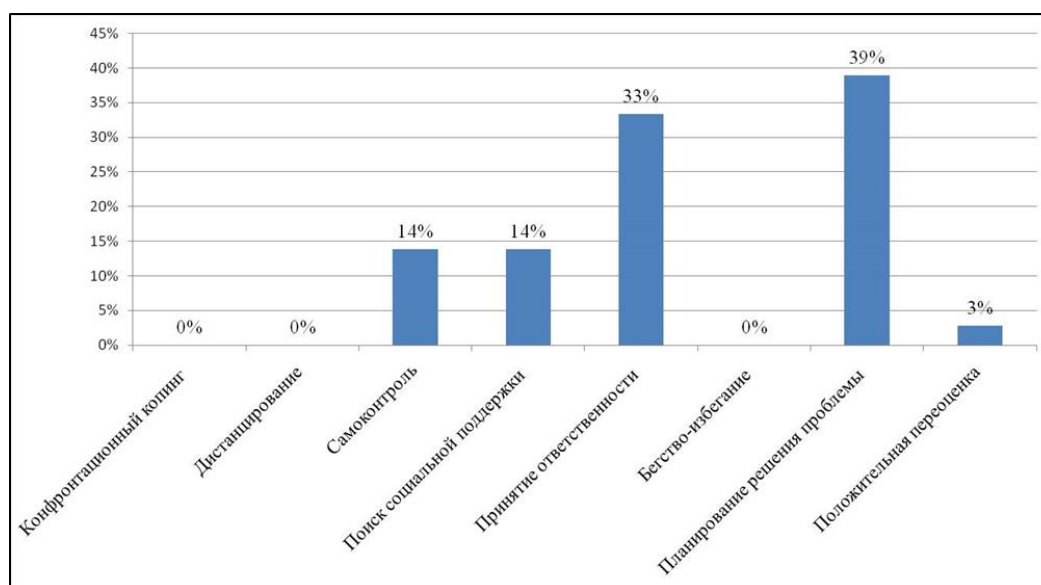


Рис. 1. Выбор копинг-стратегий старшеклассниками

Как видно из диаграммы на рисунке 1, стратегию принятия ответственности использует 33% респондентов, близкую к ней стратегию планирование решения проблемы – 39% опрошенных.

Обращение старшеклассников к таким копинг-стратегиям, как планирование решения проблемы и принятие ответственности объясняется тем, что на данном этапе жизни старшим школьникам приходится совершать самостоятельный и осознанный выбор своего будущего. Также важно отметить, что старшеклассники, принявшие участие в исследовании, обучаются в гимназии. В отличие от обычной общеобразовательной школы ещё при поступлении в данное образовательное учреждение к ним предъявляются повышенные требования, а в восьмом классе происходит деление на профили. Ввиду этого у многих обучающихся формируется осознанное отношение к образовательному процессу. Школьники постепенно осознают значимость принимаемых ими решений, что в старших классах подталкивает большинство из них к использованию более конструктивных стратегий в борьбе со стрессовыми ситуациями.

Показатели интересующей нас стратегии ненамного уступают показателям стратегии планирование решения проблемы, так как обе они связаны с анализом возникшей трудной ситуации. Отличие состоит в определении источника проблемы – принятие ответственности подразумевает поиск причины внутри самого человека, в то время

как в рамках стратегии планирование решения проблемы её источники могут носить и внешний характер. Не все учащиеся готовы признать, что сами являются причиной возникновения трудной ситуации, однако небольшой разрыв в данных показывает, что многие к этому стремятся.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило наше предположение о том, что копинг-стратегия принятие ответственности является одной из ведущих стратегий у старшеклассников. Характерная для подросткового периода тяга к самоанализу находит своё выражение в копинг-стратегиях, которые применяются старшими школьниками для преодоления трудных ситуаций.

Список литературы

1. Битюцкая Е.В. Опросник способов копинга : методическое пособие. М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 80 с.

2. Крюкова Т.Л., Гущина Т.В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация исследований совладающего поведения. Монография. – Кострома: КГУ им. Некрасова; КГТУ, 2015. – 236 с.

3. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг - шкалы. изд. 2-е, исправленное, дополненное). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.

4. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. Т. 18 № 5. – С. 20-30.

5. Парфентьева Т.А. Особенности копинг-стратегий личности в старшем школьном возрасте // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-koping-strategiy-lichnosti-v-starshem-shkolnom-vozhraсте> (дата обращения: 12.02.2022).

6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005, С. 248 – 251.

СЕКЦИЯ 5. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ В ДОУ И СОШ

УДК 37.012

Бабасиева Эльвира Абудиновна
воспитатель МДОУ ДСКВ №8 «Теремок»,
г.п. Вербилки

Каибова Аида Абдулгамидовна
воспитатель ГБОУ «Школа №2070
им. Героя Советского Союза Г.А. Вартаняна»
ОП Волшебная долина, г.Москва

Babasieva E.A.
educator MDOU DSKV №8 «Teremok»,
g.p.Verbilki
e-mail: achmelle14@mail.ru

Kaibova A. A.
educator of GBOU "School No. 2070 named after
Hero of the Soviet Union G.A. Vartanyan"
OP Magic Valley, Moscow

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN WORKING WITH YOUNGER PRESCHOOLERS

Аннотация. Формирование здорового образа жизни у ребенка в детском саду является основной основой для его полноценного воспитания и развития. Работа в детском саду направлена на сохранение здоровья и личностное развитие каждого ребенка. Для этого существуют различные формы и виды деятельности.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии; физическое воспитание; профилактика острых респираторных вирусных инфекций; здоровый образ жизни; коррекционное физическое воспитание

Annotation. The formation of a healthy lifestyle in a child in kindergarten is the main basis for his full-fledged upbringing and development. Work in kindergarten is aimed at preserving the health and personal development of each child. There are various forms and types of activities for this.

Keywords: health-saving technologies; physical education; prevention of acute respiratory viral infections; healthy lifestyle; correctional physical education

Забота о здоровье ребенка стала приоритетом во всем мире. Это и понятно, поскольку любая страна нуждается в творческих, гармонично развитых, активных и здоровых личностях. "Здоровый и развитый ребенок обладает хорошей устойчивостью организма к вредным факторам окружающей среды и устойчивостью к усталости, социально и физиологически адаптирован. Существуют различные формы и виды деятельности, направленные на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Их комплекс теперь получил общее название "здоровьесберегающие технологии", которые направлены на решение важнейшей задачи дошкольного образования - сохранение, поддержку и обогащение здоровья детей" [1, с.14].

Мы также стараемся направлять работу в нашем детском саду на сохранение здоровья, развитие личности каждого ребенка, обеспечение его эмоционального благополучия, для этого создана благоприятная развивающая среда. Дети склонны к подражанию, поэтому для самостоятельной двигательной активности в группе необходимо иметь несколько экземпляров одного и того же физкультурного инвентаря, игрушек. В то же время дети этого возраста более самостоятельны в выполнении упражнений – продуманное, рациональное размещение оборудования будет стимулировать их к движению.

"Формирование здорового образа жизни у ребенка в детском саду является основной основой для его полноценного воспитания и развития. Здоровый, нормально физически развивающийся ребенок дошкольного возраста обычно подвижен, жизнерадостен, любознателен. Он много играет, двигается, с удовольствием принимает участие во всех делах" [2, с.14].

Мы строим всю работу в группе в соответствии с распорядком дня, который оптимально сочетает периоды бодрствования и сна детей, удовлетворяет их потребности в еде, активности, отдыхе, физической активности и т.д. Кроме того, режим дисциплинирует детей,

способствует формированию многих полезных навыков, приучает их к определенному ритму.

Каждое утро мы проводим утреннюю гимнастику с детьми в проветриваемом помещении. Мы используем комплекс упражнений, соответствующий возрасту детей. Мы стараемся следить за качеством упражнений, выполняемых детьми. Целенаправленное физическое воспитание дошкольников должно включать занятия физкультурой, которые проводятся под наблюдением взрослого. В соответствии с программой занятия по физкультуре проводятся 3 раза в неделю: 2 занятия в тренажерном зале, 3-е на воздухе. К детям 4-го года жизни предъявляются высокие требования в плане качества выполнения общеразвивающих упражнений (не сгибать колени, стоять на цыпочках). При проведении организованных мероприятий мы используем минуты физической подготовки.

При проведении занятий за столом (например, работа в тетрадях и т.д.) для профилактики близорукости и других заболеваний глаз с детьми мы проводим гимнастику для глаз, следим за освещенностью помещения, соблюдаем правильную посадку на работе (при посадке учитываем рекомендации в медицинских картах).

Одним из существенных компонентов режима дня является прогулка. Это наиболее эффективный вид отдыха. Пребывание на воздухе способствует повышению сопротивляемости организма и закаляет его. Во время прогулки мы не допускаем, чтобы дети длительное время находились в однообразной позе, поэтому изменяем их вид деятельности и место игры. Сочетаем прогулки со спортивными и подвижными играми. Мы используем подвижные игры с ходьбой, бегом, прыжками, ползанием и лазанием, бросанием и ловлей. Например: «Птички в гнёздышках», «По ровненькой дорожке», «Мыши в кладовой», «Кто дальше бросит», «Попади в круг», «Найди своё место», «Найди, что спрятано» и др. Питание является одним из важнейших факторов, обеспечивающих нормальное течение процессов роста и физического развития ребенка. Поэтому мы стараемся уделить большое внимание этому вопросу. Приучаем детей, есть все блюда, рассказываем о пользе продуктов, о необходимости правильного питания. Воспитываем культуру еды и поведения за столом (не разговаривать, пока не прожевал и не проглотил пищу, вести себя спокойно, не крошить хлеб, благодарить старших). Для профилактики ОРВИ даем детям лук и чеснок.

Одним из важнейших факторов гармоничного развития ребёнка является дневной сон, который способствует восстановлению физио-

логического равновесия организма. В это время происходит расслабление всех групп мышц, что вызывает снижение эмоционального напряжения, приводит к успокоению и восстановлению дыхания.

После того, как дети проснулись, проводится гимнастика пробуждения. Это специальный комплекс упражнений, позволяющий постепенно разогреть мышцы и поднять настроение. Выполнив комплекс упражнений лёжа в кровати, дети спокойно встают и идут по массажным дорожкам. Эти мероприятия выполняют задачи здоровьесбережения детей. Мы используем дорожки: ребристую, дорожки из пуговиц и природного материала. При этом укрепляются своды стопы, идет профилактика плоскостопия.

Упражнения в кровати чередуется с самомассажем. самомассаж необходим для улучшения обменных процессов, лимфо- и кровообращения. Для этого проведения используем специальные варежки.

Приобщение к основам гигиенической культуры происходит через приобретение детьми культурно-гигиеническим навыкам. Ребята с удовольствием рассматривают картинки, слушают стихи о чистоте и опрятности, помогают друг другу одеваться, ухаживают за игрушками. А также проводим беседы, игры-занятия: «Зачем нам красивые зубы», «Уход за собой - дело важное», занятия по ОБЖ «В мире опасных предметов», «Добрый и злой огонь», на которых дети получают знания, как правильно вести себя в той или иной ситуации.

Работа ведется и с родителями по вопросам физического воспитания и укрепления здоровья детей.

- Приглашали для участия в спортивном празднике.
- Организовывали с родителями и детьми строительство горок и снежных построек.
- Привлекали для благоустройства прогулочной площадки (бревно, колеса).
- Проводили беседы и консультации для родителей «Здоровье ребенка в наших руках», «Режим дня в жизни ребенка».
- Подготовили папку-передвижку «Зимушка-зима», в которой поместили советы родителям по двигательной активности детей во время прогулок (игры, забавы, развлечения, ОБЖ и др. рекомендации).
- Подготовили газету «Растем здоровыми».
- Беседовали с родителями о необходимости занятий по корректирующей физкультуре с детьми, у которых есть нарушение осанки и плоскостопия. В результате этой работы дети максимально вовлечены в занятия спортивно-оздоровительных кружков.

Таким образом, очень важно, «...чтобы каждая из рассмотренных технологий имела оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформировала бы у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и неосложнённое развитие» [3, с 106].

Список литературы

1. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

2. Змановский, Ю.Ф. Воспитаем здоровых детей текст: методическое пособие - 2-е изд. есть пр. и доп./ Ю.Ф. Змановский. - М.: Торговый центр Сфера, 2001.- 94 с.

3. Кочеткова, Л.В. Укрепление здоровья детей в детском саду / Л.В. Кочеткова. - М.: ТЦ Сфера, 2005. - 105 с.

4. Павлова М. А., Лысогорская М. В. Здоровьесберегающая система дошкольного образования / М.А. Павлова. - Волгоград: Учитель, 2009.-163 с.

5. Пирмагомедова Э.А. Теоретический подход к оценке ценностных ориентаций современной молодежи // Духовно-нравственная культура в высшей школе студенческая молодежь: свобода и ответственность: Материалы VI Международной научно-практической конференции в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений. Под общей редакцией М.А. Симоновой. 2019, РУДН. Москва, 2019. – 209 с.

6. Пирмагомедова Э. А., Нагиева А. Т., Сулейманова Г. К. Формирование самооценки детей младшего школьного возраста и факторы, влияющие на её развитие // МНКО. 2015. №2 (51).

Баширова Суна-Ханум Алимурзаевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психолого-педагогического образования,
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Саидова Диана Маликовна
доктор филологических наук., профессор
кафедры русской и зарубежной филологии,
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Баширова Маида Алимурзаевна
студентка 3 курса направления
Педагогическое образование,
профиль Филологическое образование
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

S.A. Bashirova
Ph.D., associate professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»
e-mail: bashirova.suna@mail.ru

M.A. Bashirova
d. f. Sci., professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»
e-mail: bashirova.maida@mail.ru

D. M. Saidova
3rd year student
Pedagogical education, profile Philological education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»

**ПРОБЛЕМА ПРАВОВОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ,
ПОСТРАДАВШИХ ОТ ЖЕСТОКОСТИ И НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ**

THE PROBLEM OF LEGAL AND SOCIAL PROTECTION OF CHILDREN AFFECTED BY CRUELTY AND VIOLENCE IN THE FAMILY

Аннотация. Статья содержит методические рекомендации руководителям образовательных учреждений, социальным педагогам по организации работы, направленной на выявление детей, находящихся в социально опасном положении и трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: социальное сиротство, защита семьи и детства, профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, семья и дети, находящиеся в социально опасном положении, семейный кодекс права и обязанности родителей.

Abstract. The article contains methodological recommendations for heads of educational institutions, social pedagogues on the organization of work aimed at identifying children in a socially dangerous situation and a difficult life situation.

Keywords: social orphanhood, protection of family and childhood, beznadzornosti prevention and juvenile crime family and children, are at risk, Family Code of the rights and duties of parents.

Проблема насилия над детьми имеет давние исторические корни. До определенного исторического периода общественного развития родственно-семейное насилие считалось допустимым, а физическое наказание детей на Руси было самым обычным, вполне нормальным способом воспитания. О методах воспитания детей в то время говорят русские пословицы и поговорки: "Воспитывать кнутом и пряником", "Больше тумачков - меньше дураков" и т.д.

Детская безнадзорность и беспризорность — следствие социально-экономической и духовно-нравственной ситуации в России, которая характеризуется нарастанием социального неблагополучия семей, падением их жизненного уровня, дистанцированием школы от детей с трудной судьбой, криминализацией подростковой среды. Такая ситуация порождает опасные для подрастающего поколения и общества в целом тенденции: массовые нарушения прав детей, рост числа несовершеннолетних с алкогольной и наркотической зависимостью, с психическими отклонениями, страдающих венерическими заболеваниями, омоложение преступников, увеличение преступности среди девочек, высокий уровень беременности и родов у девочек-подростков [2].

Остро обозначилась проблема социального сиротства и защиты детей от жестокости и насилия в семье, от безответственного отношения деморализованных родителей к воспитанию и здоровью своих детей. Ежегодно лишаются родительского попечения более 100 тысяч детей, которые поступают в различные учреждения для детей-сирот, отдаются под опеку и попечительство, усыновляются (удочеряются).

Остаётся острой проблема детей, оказавшихся вне образования. Не снижается численность правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, которые не обучаются в образовательных учреждениях и нигде не работают.

Государство, являясь безусловным гарантом обеспечения прав и законных интересов ребёнка, обязано своевременно принимать адекватные меры по защите детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, семей и детей, находящихся в социально опасном положении, т.е. в тех случаях, когда родители в силу жизненных обстоятельств и по иным причинам не в состоянии справиться со своими обязанностями в отношении детей, либо уклоняются от исполнения своих родительских обязанностей.

Решением конкретных вопросов защиты семьи и детства занимаются различные государственные и муниципальные органы и учреждения, а также негосударственные организации. Современная Россия переживает новую волну сиротства. Официальная статистика гласит: каждый сотый ребенок является воспитанником детдома-интерната. С каждым годом в России увеличивается количество «социальных» сирот, т.е. детей, чьи родители отказываются заботиться о них или же лишены родительских прав... Мы не будем сегодня разбирать причины, что заставляет родителей отдавать детей в руки судьбы или государства... Поговорим о том, как помочь сиротам в уже сложившейся ситуации... «Дети – это наше будущее» — часто слышится из наших уст. Но ко всем ли детям мы это относим? Как много мы вкладываем сил, времени, средств в жизни собственных детей... И как мало мы вообще задумываемся о том, какими растут «брошенные дети»? Не потому ли это, что лишь в наших детях мы видим свое будущее? А что другие? Разве не являются дети-сироты членами нашего общества, в котором живем все мы?... И разве не влияет общее состояние окружающей социальной среды на развитие вашего ребенка? [4].

К сожалению, согласно статистике Генеральной прокуратуры РФ 10% от общего числа детей-сирот становятся самоубийцами, еще 40% – алкоголики и наркоманы, 40% занимаются преступной деятельностью, и лишь 10% в полной мере адаптируются к жизни вне детского

дома. И, возможно, завтра вы случайно столкнетесь с вором, который украдет у вас сумку, или станете жертвой уличной драки, а может, станете очевидцем другого преступления... Разве разглядите в обидчике сломанную детскую судьбу когда-то маленького мальчика или девочки, выросшего в приюте, или Вы просто испытаете осуждение... неприязнь... агрессию... А Вы что-нибудь сделали для того, чтобы эти дети выросли людьми... настоящими развитыми членами общества? Где мы были, когда они... зажавшись в уголок... наматывая на кулак слёзы... были выброшенными... и никому не нужными...?

Так почему же эти дети «обречены» на несчастную судьбу в детских домах? Почему они становятся преступниками, асоциальны в поведении или просто не могут адаптироваться в обществе? Как помочь детям-сиротам!?

Помочь детям из детских домов — это значит не отвернуться от их судеб... Вы когда-нибудь задумывались над тем, от чего зависит уровень счастья детей в детстве? Может быть главное, это накормить, одеть, обуть, обеспечить жильем?... Многие думают таким образом... Или купить много разных игрушек?... Но это не так... Вы удивлены?) Да, это, конечно, необходимо, но... вспомните себя в детстве...

Детям очень важно чувство безопасности от родителей! Именно оно определяет, насколько счастливым было их детство... Дело в том, что, если ребенок не будет испытывать чувство защищенности, ему придется самому сохранять свою целостность, чтобы выжить... И вместо дальнейшего внутреннего развития, они будут сосредоточены на борьбе за выживание, чтобы сохранить равновесие с внешним миром... И будут делать это как маленькие зверятки, всеми возможными недоразвитыми способами – воровать, отбирать, обманывать... Будут расти черствыми, грубыми, с садистическими или мазохистическими склонностями, со страхами и фобиями, заиканиями, замкнутостью и прочими расстройствами психики...

Именно в детстве мы особенно уязвимы психически, наивны и больше всего нуждаемся в опеке и защите... Степень богатства, количество игрушек, разнообразие одежды и прочее – все это второстепенно.

Даже, если родители не всегда понимают, что хотят их дети (ведь нередко они отличаются от своих родителей по свойствам), в семье они в той или иной степени чувствуют себя защищенными, в отличие от детского дома.

А если нет родителей, чтобы это обеспечить, тогда должны это сделать МЫ! Мы должны нести ответственность за каждого ребенка, выросшего в нашей стране!

Проблема в том, что дети-сироты лишены такого чувства безопасности...

Помогите сиротам обрести чувство безопасности: почувствовать себя нужными и защищенными...

Необходимо помочь детскому дому вырастить этих ребятшек достойными членами общества. В каких условиях они развиваются там сейчас?

Дети в детских приютах живут по принципу стайки, ранжируются друг с другом, дерутся за право быть главнее, старшие бьют, подчиняют и насилуют младших... У них нет никаких внутренних запретов, они вне культуры и ограничений, как много тысяч лет назад...неразвитые социальные зверьки...в одной стайке... защищая каждый свою безопасность...сохраняя свою внешнюю и внутреннюю целостность...

При этом у них формируется ощущение ущербности, они не понимают, почему «кому-то живется легко, а им приходится трудно»... Не будем говорить о том, что очевидны случаи насилия в детдомах и грубого обращения со стороны работников... Пережив унижения и страх, они переносят обиду и агрессию во взрослую жизнь: « Я был никому не нужен, и теперь, когда я взрослый, я имею право получить то, что я хочу» ... Выйдя в мир, за порог детдома, они начинают в качестве компенсации за свои страдания «отбирать» у общества желаемое любыми асоциальными способами, не принимая в расчет ни законы, ни культуру... потому что когда они были беззащитными и брошенными, их эти законы и культура не защищали...[5].

Общество, когда-то не додав истинной помощи детям-сиротам, сейчас получает свои «результаты». Ведь в основном, к сожалению, из этих детей вырастают недоразвитые личности.... Зачастую они так и не находят своего места в социуме, не становятся профессионалами, не работают, не учатся, не складывается их личная жизнь...

Нельзя сказать, что описанную проблему не пытаются решить. Различные общественные деятели, психологи, социологи, политики, борцы за права детей стараются помочь детям-сиротам. Они спонсируют существующие детские дома, строят новые, материально поддерживают детей. Однако все это практически ничего не дает. Брошенным детям-сиротам необходимо совершенно другое отношение. Причем общества в целом.

Прибегать к такому виду помощи детям из детских домов как «Усыновление/удочерение» – очень тонкое дело, и оно не всегда приемлемо, к этому нужно подходить со всей ответственностью и осознанием совершаемого поступка. Об этом я напишу позже, а сейчас рассмотрим решение этой проблемы другим способом [3].

Свое главное внимание они направляют на то, чтобы дать этим детям то общение и внимание, в котором они так нуждаются, дать ощущение того, что они полноценные нормальные члены общества...

Такое общественное движение, мне кажется, одно из самых эффективных для помощи детям-сиротам. Однако им тоже нужна поддержка государства, ведь они сплотились лишь на энтузиазме и собственных добровольных вложениях. Основной их проблемой часто являются со слов подобных клубов даже не крупное финансирование, а отсутствие помещений для проводимых мероприятий, трудности с транспортом при поездках, и другие бытовые проблемы.

Добровольчество только-только набирает обороты. Еще прорабатывается статус, ответственность, права волонтера, нормативные акты. В Москве насчитываются десятки общественных объединений волонтеров. Появление школ волонтеров – это закономерное продолжение развития общественной деятельности для помощи детям из детских домов.

Волонтерские объединения, если их идея будет состоять в том, чтобы стереть границу между обществом и «лишними детьми», создав механизм, при котором каждый доброволец проникнется ощущением личной сопричастности к судьбам подрастающего поколения этих сирот, с осознанием частного долга перед общим будущим. Одним из таких клубов, который занимается именно этим, является «Клуб волонтеров», созданный в 2006 году и сейчас включающий в себя более 3500 волонтеров. Это сообщество сегодня на регулярной основе поддерживает 35 детских учреждений, в которых воспитывается более 3 000 детей, в областях Центрального Федерального Округа РФ.

Необходимо взять на себя ответственность, чтобы осуществить Реальную помощь детскому дому в воспитании сирот полноценными членами нашего общества.

Помочь детям-сиротам, брошенным на произвол судьбы, — наша задача!

Их называют «Дети улицы», «лишние дети», «беспризорные дети» — почему мы их так отделяем от обычных «детей»? Острейшая про-

блема нашего времени состоит в том – что мы еще отделяем их от собственных детей, не понимая важности нашего участия в их развитии [2].

Дать детям почувствовать себя полноценными людьми, принять моральные и нравственные ценности невозможно иначе, как примером, поведением окружающих их взрослых, а также общества в целом.

В качестве воспитателей для детей-сирот идеально подойдут женщины, имеющие высокий уровень культуры и нравственности, способные создавать культурные запреты, помогающие маленьким сиротам от антиобщественного поведения прийти к социализации. Они любят детей, чувствуют их внутреннее состояние. Посредством создания эмоциональных связей с детьми такие женщины способны снимать любые психологические травмы, страхи и внутренние напряжения с ребенка. Вместо ограждения себя от «трудных асоциальных» детей, которых мы сторонимся, обвиняем, и даже брезгуем общением с ними, необходимо поменять собственное намерение с отказа от них — на принятие ответственности за их судьбу, осознание причин их поведения и оказание помощи детям-сиротам [1].

Список литературы

1. Алемаксин М.А. Воспитательная работа с сиротами. Москва, 2019.
2. Алмазов Б.Н. Психически средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск, 2006.
3. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России. Москва, 2013.
4. Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися: Методическое пособие. Москва, 2003.
5. Лисина М.И., Дубровина И.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психическое развитие воспитанников детского дома. Москва, 2020.
6. Бабошина Е.В. Нормативно-правовое обеспечение безопасности образовательной среды ВУЗА// Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Москва, 2020. С. 156-162.
7. Бабошина Е.В., Гусейнова И.С. Правовая культура общества и личности: теоретико-правовая характеристика//Образование и право. - 2020. - № 11. - С. 45-49.

*Giliadova Valentina Sergeevna,
specialist children's communication,
Willemstad, Canada*

*Isakova Olesia Natanovna
correctional psychologist-rehabilitation, Hadera, Israel*

ORGANIZATIONAL CULTURE AS A MANAGEMENT TOOL PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The paper considers the content of the concept organizational culture, as well as established and developed stages of development management of organizational culture in the teaching staff of preschool educational institution.

Keywords: organizational culture, leader, management, stages of management of organizational culture, teachers preschool educational institution.

In a modern team, organizational culture is a strong source of increasing the efficiency of the DOO. An organization is a complex organism. Accordingly, the culture, the supposed values, norms and attitudes adopted by employees are the basis of the life potential of the team. In the collective of the preschool educational institution, each participant in the educational process is somehow connected with each other, therefore, being a practitioner and a participant in this link, I clearly and clearly see how difficult the relationship is and how much there is a lack of a competent organizational moment in each conflict situation. And the problem lies not only in not knowing your own and others' responsibilities, not in the lack of desire for personal growth. There are many external factors affecting the work of the team: this is a change in the Federal Law on education (preschool is the 1st stage of education); and the illiteracy of parents and their ideas about the responsibilities of the organization; and the entrenched outdated system of values, traditions of the organization and all kindergartens in Russia; and much more. The purpose of the study: theoretical analysis and planning of the process of developing the organizational culture of a preschool organization.

The issue of organizational culture of organizations is relevant today and its relevance will grow.. Organizational culture is a new field of knowledge included in the series of management sciences. It also stood out from the field of knowledge - organizational behavior. The main goal of

organizational behavior is to help people to perform their duties more productively and get satisfaction from it. A teacher, becoming a member of a preschool educational organization, gradually learns its rules and norms of behavior, as well as ideals, which in the future can become value and life orientations of the individual. Undoubtedly, the culture of the organization, within which the socialization and formation of personality continues, bears a huge responsibility for the future fate of its members.

Organizational culture is a system of beliefs, norms, values, worldview, psychological climate of the team, which can be directed in a certain direction. Knowing the peculiarities of organizational culture, it is possible to predict some moments in the behavior of employees. The bearers of organizational culture are people. However, in organizations with an established organizational culture, it seems to be separated from people and becomes an attribute of the organization, its part, which has an active impact on the members of the organization, modifying their behavior in accordance with the norms and values that form its basis. Since culture plays a very important role in the life of an organization, it should be the subject of close attention from management. Progressive managers consider the culture of their organization as a powerful strategic tool that allows all departments and individuals to focus on common goals, mobilize the initiative of employees, and ensure loyalty

Methodology and organization of research: Organizational culture or corporate culture is an indispensable tool for managing a preschool educational institution. Organizational culture is the subject of research by most scientists. It is interpreted as a set of rules and norms of activity, as well as traditions, management literacy, respect for individual and common interests, specifics of staff behavior, the level of mutual assistance, cooperation and compatibility of the team with each other and with the DOW, satisfaction of employees with all working conditions, development prospects [1, p. 156]. Having a great influence, organizational culture performs various functions on the activities of a preschool educational organization, which: integrates (unites), normative-regulates, forms meaning, motivates, adapts (socializes) protects (stabilizes, supports), innovative. In the general understanding, the organizational culture in the DOW is a coordinated, generally accepted behavior of employees. A certain strategy allows solving a number of tasks in the functional relation of the management of the development of the organizational culture of teachers. It is aimed at motivated activity of teachers and staff in the right direction, in the right rhythm by showing them positive trends in its development, to correct, direct the pro-

professional activities of employees, coordinate their activities and circumvent illusions that may occur in their professional activities.

To promote the DOW to a new level, it is necessary to: establish the right traditions; remove old stereotypes; set real goals without being sprayed on unnecessary ones; adjust the incentive, motivating moment, because what is good for the rating is not always good for the team or the teacher. It is required to create and implement a system of consistency in the management of the development of the corporate culture of DOW employees. The implementation of the ideal model of preschool education involves the use of the following methods and techniques with the team: pedagogical and psychological monitoring (diagnosis, observation, research, ped.council); stimulation of pedagogical activity (distribution of organizational functions, creation of creative groups, involvement in creative organizations, involvement of psychologists, various specialists, students, parents)

For the formation, as well as the development of organizational culture, educational programs should be used: trainings, seminars, debates, discussions, mental workshops. It should be noted that a large number of works, both domestic and foreign, are devoted to the study of organizational culture (O.A.Glushchenko, S.V.Rogozhina, N.Demeter, E. Shane, R.Blake, S.Handi, Yu.G.Semenova, T.A.Antopolskaya, T.O.Solomanidina, V.R.Yasnitskaya, etc.) It seems to me that the work of the teacher I.R.Lazarenko is closest to the effectiveness and success. The author offers a program that includes 3 stages of implementation:

1. Preparation: diagnosis of the level of motivation for innovative, creative, experienced work.

2. Reassessment and awareness: change through imitation games and seminars of the relationship to professional difficulties.

3. Impact: formation of a team and a new organizational culture of teachers, through their assistance in imitation and business games, trainings. In all these stages of the formation of organizational culture, the dominant role is played by the head of the organization: his values of life, understanding of the ideal organization; the existing representation of the image of an ideal, working organizational culture; managerial talent and knowledge. Unfortunately, managers with true knowledge, skills, and talents are extremely rare, so it is quite difficult to put the organizational culture in order. In this regard, such forms of work can be introduced into a preschool educational organization as:

- conducting a pedagogical council on the topic: "Problems of forming an organizational culture model to change the image of the DOW";

- organization of a methodological association of DOW managers in order to identify problems of organizational culture management and prove the relevance of this topic; - organization by a psychologist of a seminar on: "Conflict resolution" with teachers and staff of the organization; - establishing partnerships with other institutions; - organization of a round table on the topic: "Philosophy and mission of the organization" the main task of the meeting is to determine the main guidelines for development and collective values; - together with all employees to replenish and visit the news of the DOE website in order to expand the information space.

The results of the study and their discussion: After carrying out all the measures listed above, the management of the development of the organizational culture of the teaching staff of a preschool educational institution will be successful. The forms and methods of work described above for managing the organizational culture of the teaching staff will definitely improve the psychological climate in the preschool, form norms, attitudes and values that are accepted and shared by the employees of the preschool, strengthen the strategy and tactics of the head of the preschool educational institution. Conclusions: An indicator of the effectiveness of the organizational culture formation plan is the quality of the management system and the quality of the educational process that ensures the individual development of the child.

List of references

1. Andrienko N.K., Gorbacheva D.A., Skripkina A.V., Lobejko J.A., Trinitatskaja O.G., Kovalenko V.I., Baboshina E.V. Retraining of teachers of primary school for working with children with disabilities of health in the conditions of inclusive education//Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2017. Т. 9. № 10. С. 1668-1671.

2. Naumkina V.V., Baboshina E.V., Kurbatova S.M., Aisner L.Y., Guseynova I.S. Problems of the quality of higher education in the field of training "jurisprudence" //Lecture Notes in Networks and Systems. - 2021. - Т. 198. - С. 567-572.

3. Пирмагомедова Э. А., Азизова Н.И., Пирмагомедова Р.К. Социально-психологические аспекты безопасности жизнедеятельности как сфера субъектных представлений // European journal of education and applied psychology. 2015. №1.

Киреева Ольга Владимировна

учитель начальных классов

МАОУ СШ №1 г. Павлово, Нижегородская област

Кузьминова Наталья Васильевна

учитель начальных классов

МАОУ СШ №1 г.Павлово, Нижегородская област

Kireeva Olga Vladimirovna

primary school teacher

MAOU Secondary school No. 1 Pavlovo, Nizhny Novgorod region

Kuzminova Natalia Vasilyevna

primary school teacher

MAOU Secondary school No. 1 Pavlovo, Nizhny Novgorod region

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**EXPERIENCE IN USING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES
IN THE PROCESS OF TRAINING YOUNGER
SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о сохранении и укреплении здоровья учащихся в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова. Здоровьесбережение, технологии, урок, внеурочная деятельность, физминутка.

Annotation. The article discusses the issues of preserving and strengthening the health of students in regular and extracurricular activities.

Keywords. Health care, technology, lesson, extracurricular activities, physical education.

В.А. Сухомлинский отмечал, что забота о здоровье – это важнейший труд учителя. От жизнедеятельности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Да, самое ценное у человека - это здоровье, именно оно обеспечит ему долгую жизнь и благополучие. Важно с детства прививать навык здорового образа жизни.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования должно осуществляться укрепление физического и духовного здоровья учащихся. Одно из требований, к результатам обучающихся является овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры и т. д.) [6].

Здоровьесберегающие технологии являются частью и отличительной особенностью всей образовательной системы [2].

Задачи технологий в свете внедрения ФГОС - сбережение и укрепление здоровья учащихся, формирование у них ценности и культуры здоровья, выбор таких технологий, которые помогают устранить перегрузки и сохранить здоровье школьников. Поэтому в своей работе серьёзное внимание уделяем этим технологиям.

Задача каждого учителя – изучить все методы здоровьесберегающих технологий, которые благотворно влияют на здоровье ребёнка, а также знать и соблюдать санитарно-гигиенические нормы и требования, регламентированные СанПиНами [3]. Включение в урок различных методических приёмов обеспечивает выполнение этой задачи.

Современный урок направлен на осуществления профилактических и психогигиенических мероприятий при организации обучения и воспитания детей [5].

Знакомство с правилами здорового образа жизни мы начинаем с занятий в «Школе будущего первоклассника» [1]. Например, на одном из занятий раздела «Познаем других людей, мир и себя» проводим двигательный мини-этюд:

– *Каждый цветок – это чудо! А вы наблюдали, как рождается это чудо?*

– *Представьте, что в земле лежало маленькое семечко. (Дети вместе с педагогом под музыку изображают движениями рост цветка).*

С теплым весенним солнышком семечко прорастает. Появляются стебелек, листочки, бутон. Наступает радостный момент, бутоны лопаются и раскрываются. Цветочки смотрят друг на друга и наблюдают: «А я такой, как другие?».

Учитель подходит с вазой поочередно к детям и спрашивает: «А на какой цветок похож ты?». (Ребенок выбирает цветок и поясняет: «Я - гвоздика. Я - смелый и никого не боюсь и т.д.).

– Да, мы все разные, особенные. Но все талантливые, любознательные и очень милые.

На занятии из раздела «Учимся думать, рассуждать, фантазировать» проводится физминутка:

- Я буду показывать карточки с заданием, а вы его выполнять.*
- Сколько точек в этом круге, столько раз поднимем руки.*
- Сколько прямоугольников зелёных, столько сделаем наклонов.*
- Сколько покажу кружков, столько выполним прыжков.*
- И присядем столько раз, треугольников сколько у нас.*

Данную работу мы продолжаем и в начальной школе. Проводим:

- уроки;*
- внеклассные мероприятия;*
- праздники;*
- дни здоровья;*
- военно-спортивная игра «Зарница».*

На уроках окружающего мира ребята знакомятся с правилами здорового образа жизни, укрепления здоровья. При изучении темы «Режим дня» вместе с ребятами составляем режим дня школьника, с обязательным контролем выполнения данных правил. Очень нравится ребятам «Путешествие в королевство Неболеек», где необходимо выполнить ряд заданий. Например, «Доктор Чистюлькин» предлагает выбрать предметы личной гигиены, «Доктор Физкультурник» знакомит с разными видами спорта. «Весёлый Повар» советует правильно питаться и предлагает разгадать ребусы о блюдах кухни. В конце путешествия встречается больной Незнайка, которому помогают советы «Доктора Пилюлькина». Завершается путешествие викториной. На Уроках Здоровья важно научить ребят самим заботиться не только о своем здоровье, но и о здоровье своих близких.

Неотъемлемой частью урока являются физминутки, зрительная гимнастика [3]. Проведение зрительной гимнастики В.Ф. Базарного мы сопровождаем стихами:

*Чтобы нам не уставать,
Надо малость пробежать.
По прямым дорожкам длинным
Вправо – влево, вправо – влево.
Ох, забот у нас немало.
Пройдем по красному овалу.
Получается на славу!
Зоркость чтоб развить немножко,
Пойдем по синей мы дорожке,*

*А потом кругом, кругом
Все бегом, бегом, бегом...*

Очень интересно проходят физминутки, связанные по тематике с уроком. Например, при изучении темы «Знакомство с окружностью. Центр окружности. Свойство точек окружности» проводим следующую минутку отдыха: «Поставьте ноги примерно на ширине плеч. Пятка левой ноги находится четко в одной точке. Приподнимите и вытяните правую ногу. Сделайте несколько оборотов вокруг себя. Какую фигуру описывает носок правой ноги?»

Для развития абстрактно-логического мышления на уроках используем кинезиологические упражнения. Совершенствование интеллектуальных мыслительных процессов начинается с движения пальцев и рук. Кинезиологические упражнения проводятся на всех уроках в качестве физкультминуток. Время проведения 3-5 минут, в общей сложности это составляет 20-25 минут в день.

Приведем примеры кинезиологических упражнений.

1. «Уши». Расправить и растянуть внешний край каждого уха одноимённой рукой в направлении вверх-наружу от верхней части к мочке уха (пять раз). Помассировать ушную раковину.

2. «Колечко». Поочерёдно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т.д. Упражнение выполняется в прямом порядке – от указательного пальца к мизинцу и в обратном – от мизинца к указательному пальцу.

3. «Лягушка». Положить руки на стол. Одна рука сжата в кулак, другая лежит на плоскости стола. Одновременно и разнонаправленно менять положение рук.

4. Перекрёстное марширование. Сделать 6 пар перекрёстных движений, маршируя на месте и касаясь левой рукой правого бедра и наоборот.

Традиционно в нашей школе проводится «День здоровья». Организуются «Весёлые старты» между классами в параллели.

Ребята с большим желанием посещают спортивные секции – «Баскетбол», «Гимнастика», «Гандбол». Особую воспитательную ценность несут кружки по программам «Мир вокруг нас», «Эколята».

Увлекательно и интересно проходят классные часы по темам «Аскорбинка и её друзья», «Компьютер – польза или вред», «Сквернословие и здоровье» и др.

Встреча с врачом городской поликлиники, который рассказывает ребятам о правилах здорового образа жизни, о повседневной гигиене.

Ж.-Ж. Руссо писал, *чтобы сделать ребёнка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым*. Ведь именно от здоровья зависит многое в успешном освоении школьной программы [6]. Давайте будем следовать этому, уделяя большое внимание здоровью учащихся.

Список литературы

1. Дедова О.Ю. Как подготовить детей к школе в соответствии с новыми образовательными стандартами: Книга для педагогов и родителей. М: АРКТИ, 2017. 96с. (Готовимся к школе).
2. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // «Начальная школа», 2005. - № 11.
3. Колесникова М.Г. Здоровьесберегающая деятельность учителя // Естествознание в школе. – 2005. - № 5.
4. Львова И.М. Физкультминутки // «Начальная школа», 2005. - № 10.
5. Ощепкова Т.Л. Воспитание потребности в ЗОЖ у детей младшего школьного возраста // «Начальная школа», 2006, № 8.
6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100) https://pravobraz.ru/wp-content/uploads/2021/07/%D0%9C%D0%9F_%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1-%D0%9D%D0%9E%D0%9E-%D0%BE%D1%82-31.05.2021-%E2%84%96-286.docx (дата обращения: 07.01.2022).
7. Шевченко Л.Л. От охраны здоровья к успеху в учебе // «Начальная школа», 2006, № 8.

ё
УДК 372.3

Сулейманова Гюлнара Казанферовна
Почетный работник воспитания и просвещения РФ
учитель физической культуры,
руководитель метод- объединения школы
МБОУ СОШ №12,
учитель физического воспитания
ГБПОУ РД «Колледж экономики и права», г.Дербент

G. K. Suleymanova
physical education teacher, head of the method-Association
of the school MBOU SH №. 12,
physical education teacher
Colledge rd "College of Economics and law", Derbent

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОШ

THE USE OF HEALTH-SAVING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN SECONDARY SCHOOLS

Аннотация. В статье содержится анализ теоретических подходов в науке о здоровье человека, которые, с точки зрения автора, тормозят развитие профилактической медицины. В разработке понятия «здоровье» используется философия дуализма, осуждаемого в современной науке; не используется методология системного (целостного) подхода.

Ключевые слова: индивидуальное здоровье, профилактическая медицина, методология.

Annotation. The article contains an analysis of philosophical and methodological approaches in the science of human health, which, from the author's point of view, hinder the development of preventive medicine. The development of the concept of "health" uses the philosophy of dualism, which is condemned in modern science; the methodology of a systematic (holistic) approach is not used. Consideration of the theoretical foundations of health science is relevant in connection with the implementation of the national program "Health", the creation of health Centers, and the development of preventive medicine.

Keywords: individual health, preventive medicine, prophylactic medicine, methodology.

В системе образования России на современном этапе происходят сложные и неоднозначные процессы обновления. Наряду с бесспорными достижениями, связанными, в первую очередь, с возможностью свободы выбора программ, технологий обучения, появлением инновационных, альтернативных образовательных учреждений, в последние годы особое внимание уделяется вопросу здоровья школьников. В многочисленных исследованиях медиков, физиологов, психологов, педагогов убедительно доказывается негативное влияние существующей системы обучения на здоровье и развитие подрастающего поколения, делается вывод о том, что данная проблема стала, по сути, ключевой в стратегии дальнейшего развития как отечественной школы, так и всего государства в целом. В своих исследованиях М.М. Безруких доказала, что игнорирование здоровьесберегающего принципа при организации образовательного процесса способствует формированию школьных факторов риска (ШФР), которые негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей. Рост числа заболеваний среди школьников за последние годы стремительно набирает темпы. Наряду с экологическими, социальными и наследственными факторами формированию этих заболеваний способствует большое психоэмоциональное напряжение, связанное с условиями жизни и обучения, трудности организации здоровьесберегающего обучения школьников, особенно младших классов. На современном этапе актуальной становится задача обеспечения школьного образования без потерь здоровья учащихся. Естественно, что педагогическая общественность все больше осознает, что именно учитель может сделать для школьника в плане сохранения здоровья больше, чем врач. Но для этого нужно обучиться здоровьесберегающим образовательным технологиям, позволяющим работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью своих учеников и себе в том числе, и на своих уроках, и в общей программе работы школы[4].

Ещё Я.А. Каменский стремился найти такой общий порядок обучения, при котором оно осуществлялось бы по единым законам человека и природы. Существует не мало возможностей конструктивного взаимодействия педагогов и медиков в их совместной работе по сохранению и укреплению здоровья учащихся. Так, в примере с реализацией медицинских мероприятий по вакцинации, педагогический коллектив школы может обеспечить психолого-педагогическое сопровождение этих, не самых любимых детьми процедур. Известно,

что эффект для здоровья любой медицинской манипуляции в немалой степени определяется отношением к ней пациента, его ожиданиями. Исследования показывают, что количество осложнений, на введение вакцины можно значительно сократить, если предварительно сформировать у детей необходимую установку, что достигается психолого-педагогическими методами. Таким образом, решение задачи-минимум с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий заключается в обеспечении таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье всех субъектов образовательного процесса. Как мы уже говорили, на практике выделяется 3 источника угроз для здоровья учащихся и педагогов:

1. Гигиенические, средовые факторы;
2. Организационно – педагогические факторы;
3. Психолого-педагогические факторы[1].

Критерием здоровьесберегающих качеств образовательных технологий при решении с их помощью защиты от патогенных факторов будет наличие или отсутствие ухудшения здоровья учащихся и педагогов, находящееся в очевидной связи с воздействием таких факторов. Это согласуется со сложившейся у нас практикой работы системы здравоохранения (обращаться к врачам надо только тогда когда заболеешь), но вступает в противоречие с принципами профилактической медицины и концепцией здоровья, принятой Всемирной организацией здравоохранения, согласно которой здоровье – не только отсутствие болезни, но и состояние полного физического, психического и социального благополучия. Если организовать работу школы в сфере охраны здоровья только задачей-минимум – защитой ученика от вредных воздействий – то лишь небольшая часть образовательного потенциала школы окажется задействованной в интересах здоровья учащихся. Такой подход на наш взгляд, не отвечает стратегическим принципам здоровьесбережения и не приводит к достижению целей системы образования. Ведь получается, что пока ребёнок в школе, о нём заботятся, за порогом же школы образовательное учреждение снимает с себя всякую ответственность за здоровье своего воспитанника. У школы достаточно ресурсов для помощи своим воспитанникам в сохранении здоровья, как в период обучения, так и после окончания школы. Это и учебно-воспитательные программы, и внеклассная работа, и воздействие через родителей учащихся, и т.д. Содействии процессам формирования адаптационных ресурсов ребёнка, возможностей противостоять патогенному воздействию окружающей

среды – как природной, так и социальной – важнейшая стратегическая задача, решаемая доступными образовательным учреждениям средствами – обучением, воспитанием, содействием развитию. В соответствии с этим и понимание ЗОТ представляет нам как задача-оптимум, включающая решение задачи-минимум, а также формирование у учащихся физического, психического, духовно-нравственного здоровья, воспитание у них культуры здоровья, действенной мотивации на ведение здорового образа жизни. Тогда более правильным представляется определение здоровьесберегающих образовательных технологий как совокупности всех используемых в образовательном процессе приёмов, технологий, не только оберегающих здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной сферы, но и способствующих воспитанию у учащихся культуры здоровья. Задача здоровьесберегающей педагогики – обеспечить выпускнику школы высокий уровень здоровья, сформировать культуру здоровья, тогда аттестат о среднем образовании будет действительной путёвкой в счастливую самостоятельную жизнь, свидетельством умения молодого человека заботиться о своём здоровье и бережно относиться к здоровью других людей[13].

Из определения здоровьесберегающих образовательных технологий видно, что важнейшей целью внедрения ЗОТ в образовательный процесс является формирование культуры здоровья. Именно на это должны быть в значительной степени направлены усилия школы и семьи, с учётом приоритета в данном вопросе воспитания над обучением. Культура здоровья должна не изучаться, а воспитываться. Психологическая основа этого – мотивация на ведение здорового образа жизни. Неотъемлемой частью культуры здоровья является информированность в вопросах здоровья и здорового образа жизни. Модель работы, ведущей к здоровьесбережению, включает три этапа. На первом учитель сообщает ученикам информацию (рассказывает, читает, демонстрирует в визуальной форме), построенную с таким расчётом, чтобы стимулировать (спровоцировать) вопросы учащихся. На втором этапе учащиеся задают вопросы. На третьем – учитель на них отвечает. Поощряется как задавание вопросов, так и попытки ответить на вопрос – чужой или свой собственный. Сравнение этой технологии с традиционной (в рамках одной программы и при одинаковом временном ресурсе) показало снижение утомляемости учащихся и лучшее качество усвоения даже большего объёма материала. Урок проходит на более высоком эмоциональном фоне, сопровождается дополнительной тре-

нировкой коммуникативных навыков у учащихся и большей удовлетворённостью от урока как у учителя, так и у учеников.

Всё это – косвенные подтверждения здоровьесберегающего эффекта указанной технологии. Творческий характер образовательного процесса – крайне необходимое условие здоровьесбережения. Включение ребёнка в творческий процесс не только природосообразно, служит реализации той поисковой активности, от которой зависит развитие человека, его адаптационный потенциал, способствует достижению цели работы школы – развитию личности учащегося, но и снижает вероятность наступления утомления. Цепочка взаимосвязи здесь простая: обучение без творческого заряда – неинтересно, а значит, в той или иной степени, является насилием над собой и другими. Насилие же разрушительно для здоровья, как через формирование усталости, так и само по себе[5].

Важный принцип здоровьесбережения состоит в оценке учителем того, какой ценой для здоровья конкретный учащийся, с учётом всех его индивидуальных особенностей и состояния здоровья, должен расплатиться за полученные на уроке знания, умения, навыки. «Цена обучения для здоровья» – вот тот критерий, который при использовании здоровьесберегающих технологий служит учителю мерилom допустимости тех или иных педагогических воздействий. При планировании работы школы с усилением внимания к вопросам здоровьесбережения необходимо, во исполнение принципа «Не навреди!» Обязательным элементом здоровьесберегающей организации урока в соответствии с современными требованиями являются физкультминутки. Описания их содержания можно найти в рекомендациях физиологов и гигиенистов. С позиций здоровьесбережения польза от простого выполнения нескольких физических упражнений или гимнастики для глаз минимальна, если при этом учитываются три условия:

1. Состав упражнений физкультминутки должен зависеть от особенностей урока (какой это предмет, в какой вид деятельности были включены учащиеся до этого, каково их состояние и т.д.).

2. Обязательным является эмоциональная составляющая физкультминутки. Амплитуда стимулируемых эмоций учащихся может быть различной – от выраженной экспрессии до спокойной релаксации, но во всех случаях занятие должно проводиться на положительном эмоциональном фоне.

3. Учителю, проводящему физкультминутки, необходимо выработать для каждого класса 2 – 3 условных вербально-поведенческих знака, позволяющих быстрее и эффективнее переключать школьников в другой режим деятельности[8].

Принцип формирования здоровья, т.е. ценностей здорового образа жизни, мотивации учащихся на здоровый образ жизни, осуществляется через содержание учебного материала школьных предметов, раскрывающих сущность основных компонентов здоровья и здорового образа жизни посредством организации взаимодействия участников педагогического процесса, в котором формируются ценности, идеалы здоровья и понимание определенных способов его достижения[7]. В заключение хочется еще раз отметить, что именно обучение и воспитание, проявляясь в единстве целей формирования гармонично развитой личности, создают мотивацию в человеке. Поскольку все составляющие здоровья тесно взаимосвязаны, а реализация программы развития зависит от множества факторов, основной задачей «педагогика здоровья» является целостное формирование потребностей в сохранении и укреплении здоровья, в осознанной мотивации на здоровый образ жизни посредством методов воспитания, самовоспитания, создание программы обучения здоровью[14].

На настоящий момент не существует единого проекта по созданию здоровьесберегающей и здоровьесформирующей педагогической системы. Ученые доказали, что уровень здоровья населения является показателем развития общества, отражает его экономический и социальный потенциал. Поэтому здоровье – это, прежде всего проблема социальная, в решении которой должны принять участие: политики, ученые, социологи, педагоги, психологи, медики и все общество в целом. Здоровье должно явиться ведущим и приоритетным направлением в социальном развитии общества. Отношение к человеку как «венцу природы» в цивилизованном обществе предполагает усиление гуманистического аспекта в политической и экономической жизни страны, принятие соответствующих законов, не подавляющих, а способствующих полноценному гармоничному проявлению природной (биологической и социальной) сущности человека, в том числе возможностей его здоровья. Основная задача учителя – развивать стремление к успеху, всячески поощрять даже самое маленькое достижение, не акцентировать внимание на неудачах[4].

Список литературы

1. Азизова Г.А., Гаджихмедова Л.М., Пирмагомедова Э.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий // МНКО. 2019. №1 (74)
2. Ананьев В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания / Психология здоровья под ред. Г.С. Никифорова // -С.Пб.-2014.

3. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход Школа здоровья. 2012г.
4. Бабошина Е.В. Обеспечения психологической безопасности образовательной среды//Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. - Москва, 2021.-С. 171-175.
5. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.
6. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения. / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М., 2012.
7. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства//Дошкольное воспитание. -2011.-№1.-С.276
8. Маханева М.Д. Воспитание здорового ребёнка – Москва АРКТИ, 2013 г.
9. Григорьева Т. Пути формирования здоровья школьников младшего возраста. - М., Знание, -2010.
10. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии. – М.: ВА-КО, 2011.
11. Котова, И. Б., Пирмагомедова, Э. А. Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности. *Российский психологический журнал*, 8(1), 20–27.
12. Пирмагомедова Э.А. , Рагимханова Л.С. Социально-психологическая служба, социально-психологическая поддержка учащихся и психологическое сопровождение в школе.//Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции . Москва: ООО «ПАРНАС», 2019. – 570 с. (С.390-396)
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.М.: Просвещение, 2009.
14. Смирнов Н.К. “Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе педагога”
15. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: Учеб. пособие / Под общ. ред. Н.В. Сократова.- М.: ТЦ Сфера, 2005.

СЕКЦИЯ 6. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

УДК 37

Ахмедлы Нигяр Фахраддин кызы

Студент магистратуры

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет

nigar.ehmetli3@gmail.com

Akhmedli Nigar Fakhraddin kyzy

Master's degree student

Azerbaijan State Pedagogical University

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL INNOVATIONS

Аннотация. В современное время важное место отводится развитию технологий и углубленному изучению компьютерной техники для улучшения жизни людей. Сегодня искусственный интеллект, ориентирующийся на мировоззрение, по сути представляет собой систему мышления без живого организма — контроля и управления.

Ключевые слова: технологии, компьютерное оборудование, робототехника, человеческое мышление, информационные технологии, интеллектуальная система

Annotation. In modern times, an important place is given to the development of technology and in-depth study of computer technology to improve people's lives. Today, artificial intelligence, guided by a worldview, is essentially a system of thinking without a living organism - control and management.

Keywords: technologies, computer equipment, robotics, human thinking, information technology, intelligent system

Известно, что с момента сотворения мира окружающий мир воспринимался мыслью. Начиная с простого, простого подхода, мир и человек, текущие события были поняты с точными выводами мудрых философов. Человеку удалось избавиться от воздействия суровой природы и диких животных. Пещеры и огромные и прекрасные дворцы, появившиеся спустя тысячи лет, также являются плодом человеческой мудрости. Открытие Вселенной, Земли, недр и существования в целом было осуществлено со здравым смыслом. Развитие интеллектуальных систем полностью основано на человеческом мышлении и интеллекте. Сегодня искусственный интеллект, ориентирующийся на мировоззрение, по сути представляет собой систему мышления без живого организма — контроля и управления.

Применение технологических инноваций в профессиональной сфере и использование систем искусственного интеллекта для облегчения работы стало одним из основных приоритетов. Если учесть, что будущее за робототехникой, то сегодняшние достижения в области искусственного интеллекта можно признать удовлетворительными. Создание интеллектуальной машины можно считать высшим уровнем человеческого мозга. Для тех, кто занимается творческой деятельностью, важно создавать технологические системы, отвечающие современным стандартам, с использованием компьютерной техники и применять их в повседневной жизни. Сегодня существует ряд сфер, где роль человеческого труда первостепенна, но со временем большинство процессов, которые можно выполнять вручную, будут выполняться технологическими средствами автоматически. Именно поэтому важно применять искусственный интеллект к компьютерным технологиям. Однако, какими бы передовыми ни были технологические инновации, не будем забывать, что никакой инновационный ресурс не может заменить человеческий мозг и мышление. Системы ИИ часто используются в целях крупномасштабной обработки пользовательских данных и профилирования, что создает риск нарушения прав на неприкосновенность частной жизни и свободу выражения мнения. В конечном итоге ИИ используется в интернете для поддержки распространения информации среди аудитории («курирование контента»), а также для фильтрации информации в целях выявления и удаления или же понижения популярности противозаконной или нежелательной информации («модерация контента»). Эти процессы влияют на информационную базу, на основании которой люди сегодня взаимодействуют в сети.

Прежде чем говорить о роли систем искусственного интеллекта в механизме развития технологических инноваций, поговорим о самом искусственном интеллекте, являющемся продуктом человеческого мышления. Что такое искусственный интеллект? Как искусственный интеллект применяется к технике и в чем его суть? - Давайте подробно разберем ответы на подобные вопросы. Область искусственного интеллекта широка и полна. Хотя замена человеческого разума искусственным интеллектом началась с компьютерной инженерии, этот процесс время от времени обогащался как новыми интеллектуальными компьютерными этапами, так и более сложной робототехникой. Неслучайно в мире, который сейчас характеризуется как этап глобализации, все внимание приковано к полной победе искусственного интеллекта. Искусственный интеллект (ИИ) — комплекс технологий, позволяющий компьютерным программам решать сложные задачи, учиться и самосовершенствоваться. Некоторые свои черты искусственный интеллект заимствовал у человеческого мозга, но во многих сферах уже работает быстрее и лучше людей благодаря взрывному росту производительности компьютеров и оцифрованному опыту человечества. Сегодня ИИ вошел во все сферы нашей жизни — от предугадывания введенного в мессенджере текста до открытия новых типов лекарств. Использование технологий ИИ делает жизнь удобнее и безопаснее, избавляя человека от рутинной работы. Но при этом они создают и новые глобальные вызовы. Искусственный интеллект — это наука и технология, целью которых является создание интеллектуальной машины, особенно интеллектуальной программы, которая может участвовать только в творческой деятельности, которая, как считается, принадлежит людям. Эта наука также понимается как изучение человеческого интеллекта. Искусственный интеллект, как наука, состоит из практической и теоретической частей. На практике проблема «искусственного интеллекта» относится, с одной стороны, к информатике и вычислительной математике, а с другой — к нейрофизиологии и психологии. Заглянем в историю появления первого искусственного интеллекта. Хотя в первые дни своего развития он не получил широкого распространения, со временем идея применения систем искусственного интеллекта к технологиям в результате человеческого мышления получила развитие. Первые представления об «искусственном интеллекте» нашли отражение в «Суждениях о методе» Декарта и «Природе человека» Томаса Гоббса с появлением механического материализма. Не только изобретение электронной техники, компьютеров, компьютеров или роботов, но и существование

искусственного интеллекта до простых механических больших и сложных машин, да и человеческого интеллекта в целом представляют интерес с точки зрения его современного искусственного интеллекта. Исторические источники во всех областях приводят исследователей к мифам и древнегреческой философии. В первую очередь следует отметить, что следы искусственного интеллекта в мифах не только определяют историю явления, но и расширяют поле его междисциплинарного исследования с науками мифологии, антропологии, этнографии, этногенеза. С самого начала ученые указывали, что искусственный интеллект оказал определенное влияние на развитие новых инновационных технологий, и что человеческий разум может даже превзойти технологии. Самые популярные термины в этой области взяты из экспериментального опыта Алана Тьюринга. Тест Тьюринга охватывает некоторые стороны человеческого интеллекта — например, беглое обращение с эмоциями и использование естественного языка. Но как еще можно оценить разумность машины? По словам Джона Кроукрофта из Института имени Алана Тьюринга в Лондоне, это сложный вопрос. Человеческий интеллект включает в себя интуицию и здравый смысл, который основывается на социальных нормах, законах и многом другом. Тест Тьюринга — это концепция, впервые упомянутая в философском журнале *Mind* в 1950 году в знаменитой статье известного британского математика и компьютерного ученого Алана Тьюринга под названием «Вычислительные машины и интеллект». Суть теста Тьюринга в том, можно ли логически сказать, что машина может мыслить. Согласно тесту Тьюринга, машина скрыта добровольцем-человеком вне поля зрения следователя. Просто задавая вопросы, следователь пытается определить, кто из них человек, а кто компьютер. Вопросы следователя, а главное, ответы, которые он получает, даются полностью со скрытым звуком, то есть либо путем набора на клавиатуре, либо путем показа их на экране. Следователь не получает никакой информации ни о одной из сторон, кроме информации, полученной в ходе этой сессии вопросов и ответов. Если в результате повторных последовательных тестов следователь не может последовательно идентифицировать человека, считается, что машина прошла тест Тьюринга. Непрерывное развитие многочисленных автоматизированных систем искусственного интеллекта для интеллектуального анализа данных неизбежно. В настоящее время популярные продукты искусственного интеллекта экономически финансируются такими известными компаниями, как Amazon, IBM, Google, Facebook, SoftBank. Компьютер и робототехника - поколение интеллектуальных

машин является идеальным, а его обратная форма и устаревание рассматриваются с точки зрения интеллекта как показателя уровня прогресса и отсталости.

Будущее развитие устойчивых крупных искусственных систем Интеллект для анализа больших данных требует разработки технологий и методов быстрой неповторяющейся, деструктивной и необратимой коррекции систем анализа больших данных и быстрого внедрения новых навыков сетью искусственного интеллекта. Этот процесс должен максимально исключать человеческий опыт. Подводя итог, можно сказать несколько слов о применении искусственного интеллекта к технологиям. Определения искусственного интеллекта со временем меняются, но представление о машинах, мыслящих как люди, остается прежним. Искусственный интеллект делится на две ветви исследований и разработок. Первый — «прикладной ИИ», предполагающий выполнение конкретной задачи за счет имитации человеческого разума. Другой — «обобщенный ИИ», то есть развитие машинного интеллекта в любой работе без предварительного программирования, то есть в той мере, в какой это может делать человек.

Интеллект (ИИ) теперь используется во всех областях, от квантовой физики, которая используется для моделирования и прогнозирования поведения систем, состоящих из миллиардов атомов или субатомных частиц, до уровня, используемого для диагностики пациентов на основе генетической информации. Отметим интересную информацию о применении искусственного интеллекта к технологиям в наше время. Отметим интересный пример механизма развития искусственного интеллекта, который в основном отличается своим приложением к робототехнике. Таким образом, Robot Hotel, запущенный в Японии, предлагает гостям различные условия проживания. В отеле, где процессы входа и выхода выполняются роботами-гуманоидами, клиенты повторно изучают интересующие их темы, задавая вопросы роботам. Цель концепции — обеспечить более дешевое проживание за счет сокращения расходов на персонал. Из-за малочисленности молодежи и низкой рождаемости сеть отелей в Японии, использующая роботов во всех сферах жизни, превратила проблему «занятости» в возможность. Сеть отелей, использующих роботов в своих филиалах на 130 номеров, в которых обычно требуется не менее 30 сотрудников, сокращает количество сотрудников в одном филиале до 7 и предоставляет гостям практически любые услуги с помощью роботов. Основной целью широкого применения искусственного интеллекта в технике является снижение роли человеческого труда, выбор более

благоприятных условий и оптимальных вариантов. Система искусственного интеллекта породила мировое мышление в Британии, и теперь Соединенное Королевство является номером один в Европе по развитию искусственного интеллекта. На наш взгляд, необходимо вкратце напомнить об уникальных заслугах английского математика, логика Алана Тьюринга, имя которого связано с историей искусственного интеллекта, в развитии информатики. В Соединенном Королевстве, которое является третьей по величине страной в мире после США и Китая, в этой стране, родине основоположника искусственного интеллекта А. Тьюринга, искусственный интеллект используется для повышения эффективности и развития цифровых услуг, землеустройство с использованием спутниковой фотографии и др. используется для.

Отметим, какие новые идеи мы можем выдвинуть о применении искусственного интеллекта к технике в наше время. В настоящее время наблюдается значительный прогресс в управлении бизнесом в экономической и финансовой сферах, принимая во внимание все это, можно сказать следующее: Предположим, что 60% сотрудников финансовой компании — роботы, специализирующиеся на робототехнике на основе искусственного интеллекта. Работу можно доверить роботам под управлением человека. Базовые технологии на основе интеллектуальных систем можно запрограммировать так, чтобы робот рассматривал все возможные случаи и выбирал наиболее оптимальный, однако, конечно, существует вероятность того, что могут быть определенные линии, которые они не могут заменить. В современном мире технологических инноваций идея о том, что искусственный интеллект можно использовать для облегчения работы компаний, — это больше, чем просто спекуляция.

Сегодня важное место отводится разработке интеллектуальных систем улучшения условий жизни. Люди во всем мире применяют системы искусственного интеллекта к технологическим инновациям, чтобы оптимизировать бизнес и повысить продуктивность человеческих усилий. Также следует отметить, что системы искусственного интеллекта и робототехника, построенные на продуктах человеческого мышления, могут быть полезны для решения определенных задач специалистам в области программирования и информационных технологий. Учитывая, что мир, в котором мы живем, развивается день ото дня и есть потребность в новых технологиях, новых знаниях и навыках, для реконструкции инноваций необходимо применять системы искусственного интеллекта.

Материалы, представленные в статье, могут быть использованы учителями информатики, исследователями в этой области и теми, кто занимается применением искусственного интеллекта в бизнесе.

Список литературы

1. Шрайберз. Я. Л, Соколова. Ю. В, Борзоякова.К.С, Лобанов. И.В, Ирина.К.В. “Искусственный Интеллект” , МОСКВА-2018.
2. Вероника Елкина “Алан Тьюринг и его влияние на искусственный интеллект” , 25 июня 2018.
3. Джон Маркофф, «Homo Roboticus? Люди и машины в поисках взаимопонимания», МОСКВА-2017.
4. Стюарт Рассел, Питер Норвиг, «Искусственный интеллект. Современный подход», МОСКВА-2015.
5. Джон Крон, Грант Бейлевельд, Аглаэ Бассенс, «Глубокое обучение в картинках. Визуальный гид по искусственному интеллекту», МОСКВА-2019.
6. Ник Бостром, «Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии», МОСКВА-2016.
7. Джеймс Баррат, «Последнее изобретение человечества. Искусственный интеллект и конец эры Homo sapiens » , МОСКВА-2020.

Баширова Маида Алимурзаевна

*д. ф. н., профессор кафедры русской и зарубежной филологии,
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент*

Шилханова Аида Набиевна

*к. ф. н., доцент кафедры русской и зарубежной филологии,
зав. кафедрой русской и зарубежной филологии,
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент*

Гусейнова Фарида Видади кызы

*студентка 3 курса направления
Педагогическое образование, профиль Филологическое образование
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент*

M.A. Bashirova

*d. f. Sci., professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»
e-mail: bashirova.maida@mail.ru*

A.N. Shilkhanova

*k. f. N., associate professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»
e-mail: aida__sh 1965*

F. V. Huseynova

*3rd year student
Pedagogical education, profile Philological education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University»*

**ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» В ВУЗЕ**

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING THE DISCIPLINE "SPEECH PRACTICES" AT THE UNIVERSITY

Аннотация. В данной статье рассмотрен процесс совершенствования высшего образования в связи с применением новых инновационных технологий. Для современного студента предельно востребованы умения и навыки, которые могут быть сформированы и отработаны в условиях образовательных программ, основанных на медийных технологиях.

Ключевые слова: развитие образовательных методик, медиаобразовательные технологии, образовательные стандарты третьего поколения, современные методы обучения.

Abstract. This article discusses the process of improving higher education in connection with the use of new innovative technologies. For a modern student, the skills and abilities that can be formed and worked out in the conditions of educational programs based on media technologies are extremely in demand.

Keywords: development of educational methods, media educational technologies, educational standards of the third generation, modern teaching methods.

С учетом проводимой в настоящее время модернизацией гуманитарного и социально-экономического образования повышаются требования к качеству учебного процесса, его методическому и информационному обеспечению. Наиболее перспективными являются такие образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы и способности.

Образовательные технологии могут и должны совершенствоваться в реальности новых образовательных стандартов, эффективного функционирования в современных социальных условиях.

Новая парадигма развития образования призывает нас менять подходы к современному студенту, предлагать новые формы методической практики, адаптированные под сегодняшние социально-экономические условия.

Усовершенствование и поддержание лингвистического мастерства, языкового потенциала, а, следовательно, и конкурентоспособно-

сти российских студентов является весьма важной задачей, как преподавательского состава, так и для самих студентов. Именно это обстоятельство обуславливает необходимость поиска новых, современных технологий для дальнейшего развития их в освоении курса «Речевые практики». Наличие большого количества показателей, используемых в системе преподавания курса «Речевые практики» (тесты, упражнения, задания различной сложности и вида), сложность их отбора, затрудняет обработку и последующее применение в прогнозе лингвистической успешности будущих специалистов.

Для решения подобных задач могут быть использованы современные компьютерные технологии, которые позволяют собирать и хранить данные, обрабатывать эти данные с учетом динамики изменений, объективно оценивать объем и интенсивность языковой подготовки, а также прогнозировать дальнейшие результаты. Многие ученые считают, что современное образование характеризуется новой моделью, когда от традиционных технологий произошел переход к новому типу - «информационному», или «сетевому».

Огромную роль в формировании и поддержании такой формы играет Интернет. Несмотря на огромное количество потенциальных угроз, претензий, которые предоставляют Интернету общество и индивидуум, мы должны констатировать, что на сегодняшний день роль его тотальна в жизни человека. Существует огромный потенциал развития и доработки Интернета как стабильного организованного образовательного процесса, который в свою очередь будет играть огромную роль в обучении, в том числе и для усвоения такого важного гуманитарного предмета как «Речевые практики». Владение новыми технологиями позволяет повысить общую информационную компетентность студентов не только в области точных и математических наук (уметь работать с числом, числовой информацией), но и владеть информационными технологиями в области гуманитарных наук, работать со всеми видами информации. Знание и владение такими технологиями позволяют повысить познавательную компетентность, т.е. способность самостоятельно добывать, перерабатывать и применять нужную информацию. Необходимо отметить, что освоение и применение компьютерных технологий при обучении дисциплины «Речевые практики» позволит студентам на высоком уровне осуществлять коммуникативную компетентность, т.е. уметь вступать в коммуникацию, быть понятным, непринужденно общаться. Перспективным в этом плане представляется внедрение в учебный процесс электронных курсов в обучающей среде Moodle. Для вуза данная система поз-

воляет обеспечить единообразие всех курсов, повысить качество курса, использовать более полно возможности системы дистанционного обучения, обеспечить выполнение заданий студентами в строго установленные сроки и в соответствии с предъявленными требованиями, обеспечить многократное использование разработанных курсов для других групп [1].

Все вышеперечисленные тенденции способствуют формированию новых подходов к доставке и распределению учебной и научной информации, а это, в свою очередь, требует современных методов обучения; современных средств формирования личности обучающегося.

Здесь особую роль играет разработка новых методических и технологических форм работы со студентами уже на первом этапе их обучения в вузе в базовых дисциплинах университетского образования.

Курс «Речевые практики» включен в образовательные стандарты нового поколения как обязательная дисциплина. Воспитание современной коммуникативной личности профессионала начинается с изучения родного языка и его культуры. Сложилась определенная подходы к преподаванию данной дисциплины в вузовском курсе подготовки специалиста. Созданы учебно-методические комплексы по предмету, обеспечивающие формирование базовых коммуникативных и языковых компетенций. Но в настоящее время возникла необходимость совершенствования технологии и методики преподавания данного вузовского курса [2].

В процессе создания и использования электронного образовательного ресурса по дисциплине «Речевые культуры» могут быть задействованы следующие инструменты системы дистанционного обучения Moodle: консультации (в заранее определенное время), глоссарий, форум, дополнительный материал (учебники в электронном виде, ссылки на электронные носители и сайты Интернет), лекционный материал в формате Microsoft Word, презентации лекционного материала в формате PowerPoint и PDF, ссылки на интернет-сайты URLссылки, планы семинарских занятий, задания для семинарских и практических занятий, тесты по отдельным темам, чат, анкета, задания для самостоятельной работы.

Для выполнения всех поставленных задач, необходимо наличие аудитории для проведения занятий, оборудованной компьютером, проектором, интерактивной доской, Wi-Fi или свободным доступом в Интернет. При наличии данных технических условий в процессе обучения и проведения аудиторных занятий могут быть применены и ис-

пользованы следующие интерактивные элементы для интерактивной доски: Smart Board, Smart Notebook, цифровые чернила, инструменты рисования (умное перо, волшебное перо, маркер, художественное перо), инструменты ввода текста и таблиц, затемнение экрана, появление объектов, перемещение объектов, скрытие объектов, бесконечное клонирование, учебные занятия: сортировка по категориям, многовариантный выбор - виды тестов, видеоплеер. В связи с вышесказанным можно предложить такой состав электронного курса «Речевые практики», в который могут входить следующие элементы:

1. Описание курса: - для кого предназначается курс; - каковы его цели и задачи, какие образовательные потребности обучающегося он удовлетворит; - форма контроля (зачет или экзамен).

2. Методические указания по работе с курсом: - учебно-тематический план; - указания по изучению теоретической части, по подготовке к различным видам семинарских и практических работ, т.е. тщательное описание деятельности обучаемого в ходе изучения курса; - графики сдачи заданий и количество баллов за выполнение.

3. Материалы для изучения: - лекции (составленные педагогом); - подборки статей или фрагменты книг по актуальным проблемам дисциплины «Речевые практики»; - видеофильмы, презентации, видеоролики, составленные педагогом и студентами по некоторым темам предмета; - ссылки на сторонние ресурсы в помощь изучения курса.

4. Материалы для практических и семинарских занятий: - перечень тем семинаров; - планы занятий (вопросы для обсуждения); - список рекомендуемых источников для подготовки; - условия, оборудование, требования для выполнения работы; - формы отчетности.

5. Задания для самостоятельной работы студентов: - вопросы и тесты для самоконтроля; - задания для самостоятельных и контрольных работ, которые студенты должны отправить в виде файла или текста; - перечень тем рефератов, которые студенты должны отправить в виде файла или презентации.

6. Глоссарий: - основные понятия, термины и определения, встречающиеся в тексте учебных материалов; - персоналии, встречающиеся в тексте учебных материалов.

7. Дополнительные материалы для самостоятельного изучения.

8. Итоговые тесты для курса: - должны охватывать все дидактические единицы обязательного минимума содержания образовательной программы по дисциплине «Речевые культуры» .

9 Веб-конференции (при наличии соответствующего оборудования): - дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры,

практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью веб- конференций;

10. Чат-занятия: - учебные занятия по заранее обозначенной теме, осуществляемые с использованием чат-технологий, которые проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату [2].

Исследование требований современных образовательных стандартов, изучение существующих современных программных образовательных средств и специализированной научно-методической литературы показывает, что до настоящего времени не разрешены следующие противоречия:

- между требованиями новых образовательных стандартов и существующим недостаточным опытом разработки и экспериментального внедрения специализированных учебно-методических материалов, основанных на медиаобразовательных технологиях в преподавании дисциплины «Речевые практики»;

- между существующей учебно-методической базой программного курса «Речевые практики" и недостаточной проработанностью методической системы сопровождения самостоятельной работы студентов, отсутствием оперативных методических средств контроля за знаниями;

- между существующей потребностью современных обучающихся к использованию новых форм получения сведений о научной области знаний дисциплине «Речевые практики"; повышенным интересом к интерактивным формам взаимодействия с преподавателем в образовательном диалоге и недостаточной технологической и методической разработанностью новых технологий сопровождения при передаче учебного материала и организации учебного интерактивного диалога со студентами в ходе обучения [3].

Современный процесс внедрения информационных технологий сегодня выступает не только как процесс формирования информационной культуры, а как социальное явление, которое реализует новые инструментальные технологии. Освоение новых информационных технологий сегодня можно определить как непрерывный процесс социализации и самообразования человека под воздействием средств массовой коммуникации, действующих как платформа развития знаний и умений человека в новых социально-экономических условиях. Учитывать данный факт необходимо в условиях активного внедрения информационных технологий в образовательный процесс современного вуза [4].

Образовательные стандарты третьего поколения в ряде требований ставят нас перед необходимостью внедрения в образовательный процесс новых средств обучения, основанных на медийных технологиях. Данный инструментарий может быть органично интегрирован в образовательную среду и эффективно использован в решении образовательных задач развивающего обучения. Требования к подготовке специалиста, как на этапе профессиональных запросов, так и на этапах общекультурной компетенции свидетельствуют, что для современного студента предельно востребованы умения и навыки, которые могут быть сформированы и отработаны в условиях образовательных программ, основанных на медийных технологиях [5].

Исследование мотивационных потребностей участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) говорит нам о повышенном интересе к использованию в учебной деятельности интерактивных форм передачи образовательных материалов, о больших потенциальных возможностях мультимедиа в организации учебного диалога.

Актуальность проблемы определяется широким распространением мультимедийных технологий в различных общественных сферах, обязательными требованиями образовательных стандартов нового поколения, а также запросами основных групп образовательного процесса.

Итак, электронный образовательный ресурс имеет большие перспективы в освоении многих гуманитарных предметов, в том числе и такого, как «Речевые практики». Новые технологии позволяют концентрировать учебные элементы (лекции, семинарские и практические занятия, наглядные материалы, дидактические материалы и т.п.), что способствует более глубокому погружению студента в содержание предмета. Данные технологии позволяют педагогам и студентам осуществлять выбор из сочетания разных методов при обучении курса «Речевые практики».

Список литературы

1. Актуальные задачи медиаобразования / Ред. А.Р.Кантор. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2019. - 200 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. - С. 29-30.
3. Захарова О. А. Информационно-коммуникативная компетентность личности в современных условиях / О. А. Захарова // Вестник

Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. - №3, ч. 2. - С. 119-123.

4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании-2003: Материалы Международной конференции «ИКТО-2003», 20-21 мая 2003 г. Москва /Под общ. ред. В.Д. Шадрикова. Москва: Изд-во СГУ, 2003,- 247 с.

5. Медиакультура новой России. Материалы международной научной конференции. Том II/ Под ред. Н.Б.Кирилловой и др. Екатеринбург-Москва: «Академический проект», 2017. - 202 с.

6. Бабошина Е.В. Технологии активного и интерактивного обучения как средство развития профессиональной компетентности студентов-юристов// Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Дербент, 2019. С. 101-105.

7. Бабошина Е.В., Гусейнова И.С. Правовая культура общества и личности: теоретико-правовая характеристика//Образование и право. - 2020. - № 11. - С. 45-49.

УДК 371.134

Ибрагимова Малика Султановна

*Преподаватель кафедры информационных технологий
и методики преподавания информатики*

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический педагогический университет»,

г. Грозный

e-mail: akilamkcsn@mail.ru

Ibragimova Malika Sultanovna

*Lecturer of the Department of Information
Technologies and Methods of Teaching*

Computer Science Chechen State

Pedagogical Pedagogical University, Grozny

**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ
К ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ
НА ПРАКТИКЕ**

MODERN REQUIREMENTS FOR THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AND THEIR IMPLEMENTATION IN PRACTICE

Аннотация. В статье рассматриваются современные требования к информационно-образовательной среде образовательной организации. Информатизация образования является одной из составляющих процесса развития информационного общества и предполагает использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как в управлении, так и в организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: информатизация; информационная среда, система образования.

Abstract. The article discusses the modern requirements for the information and educational environment of an educational organization. Informatization of education is one of the components of the information society development process and involves the use of information and communication technologies (ICT) both in the management and in the organization of the educational process in educational institutions.

Keywords: informatization, information environment, education system.

В условиях динамичного развития общества, глобальной взаимозависимости и конкуренции на рынке труда современное образование с каждым днем требует все более активного использования информационных и коммуникационных технологий в управленческой, учебно-воспитательной, финансовой деятельности общеобразовательных учебных заведений. Внедрение информационных технологий способствует достижению высокого уровня образовательных результатов, приводит к более эффективной управленческой деятельности. Происходит изменение целей, задач, принципов, методов, концепций и форм образования. Основным критерием эффективности использования новых информационных технологий в учебном заведении является уже не наличие определенного количества компьютеров, а создание единого информационного образовательного пространства [1].

Эта необходимость возникла перед современной школой в таких условиях, как:

- большой рост информационных потоков;

- невозможность принятия оптимальных управленческих решений в современной ситуации при стандартизации электронной обработки данных;
- работа школы на современном этапе требует оперативного анализа ситуации для своевременного корректирования ситуации;
- требования вышестоящих организаций по предоставлению нормативных документов, в том числе и в электронном виде. Каждое заведение должно иметь свое специфическое информационно образовательное пространство, свою модель, иметь коллектив, обладающий информационной культурой и информационными технологиями обучения.

Информатизация и глобализация различных процессов в информационном обществе, многопрофильное внедрения информационных технологий привели к тому, что в обществе, его территориальных общинах, появились различные виды сред информационно образовательного пространства, новые требования к приобретению и передаче знаний.

Одним из направлений реформирования современной системы образования, в котором принимают участие органы местного самоуправления, является системная интеграция информационных и педагогических технологий в образовательный процесс.

Организация работы по формированию информационной среды решает следующие задачи: описание структуры информационного пространства, всех его уровней, ступеней, форм взаимодействия внутренних и внешних взаимодействий информационной среды учебного заведения. Участниками данного процесса в местном самоуправлении выступают администрация школы, учителя, ученики, родители, юридические лица [2].

Информационно-обучающая среда учебного заведения рассматривается как составляющая информационно-образовательного пространства района и города и единого российского информационно-образовательного пространства.

Следует отметить, что в системе образования происходят изменения парадигмы образования, когда ее рассматривают как единую систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов, основой которых является внедрение информационных, научно-методических механизмов управления и взаимодействия учебного заведения с другими подструктурами.

Целью успешного развития информатизации учебного заведения является создание автоматизированной системы этого заведения, объ-

единающая все подструктуры и звенья его деятельности и достигается благодаря:

- созданию единого информационного пространства, эффективно развитой коммуникативной инфраструктуры этой системы;
- созданию и внедрению новых форм и методов управления учебным заведением;
- уменьшению временного промежутка между получением информации и принятием решения;
- внедрению единого стандарта работы с электронными документами, обеспечении доступной к ним;
- автоматизации, повышения эффективности работы с педагогическими работниками, подструктурами;
- созданию инфраструктуры управления корпоративными знаниями [3].

Сети Internet и Intranet является ресурсом, обеспечивающим доступ к информационным материалам, требует создания инфраструктуры, которая позволила бы эффективное сохранение, пополнение, управление информационными образовательными ресурсами.

Образовательная среда, обогащенная средствами ИКТ, обладает разносторонними возможностями: информационно-образовательная среда создает условия для целостного творческого процесса. В таких условиях педагоги более молодого поколения, владеющие информационными технологиями на хорошем уровне, могут обеспечить широкое профессиональное и гуманитарное взаимодействие с учениками в процессе работы над совместными творческими проектами [4].

Для решения одной из основных задач современного общеобразовательного учебного заведения, подготовки выпускников к жизни в информационном обществе, необходимо обеспечить высокое качество информационной среды.

ИОС учебного заведения можно назвать качественной, если:

- существует организационная структура, в которой накапливаются и хранятся информационные ресурсы и предоставляются информационные услуги;
- разработана и функционирует система оценки качества информационной среды учебного заведения, которая является составной частью процесса управления качеством образования;
- информационная среда интегрирована в региональные, российские и мировые ресурсы для обеспечения учебно-воспитательного процесса и повышение квалификации учителей школы;

- информационная грамотность учителей и учеников соответствует уровню развития информационных технологий, проводятся занятия по повышению компьютерной грамотности учителей и курсы для учащихся;

- для поддержки информационной среды учебного заведения используются новые информационные технологии (электронные каталоги, доступ к сети Интернет и т.п.);

- локальная сеть и рабочие станции имеют современное лицензионное программное обеспечение.

Перечисленные условия направлены на достижение главной цели модернизации национального образования, повышению качества и эффективности обучения в сфере образования местного самоуправления, развитию доступного образования, удовлетворению потребностей гармоничного развития отдельной личности, а значит и развитию образовательной организации в целом.

Список литературы

1. Ильичева С.В. Оценка обучающихся методом е-портфолио // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2014. - №1. - С. 42-48.

2. Горина М. Портфолио как форма накопительной оценки знаний // Учитель. - 2015. - №1. - С. 8-9.

3. Роберт, И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2014. – № 5.

4. Чошанов М.А. Был. Состоял. Привлекался. Учебный портфолио как альтернативная система оценки. // Учитель года, 2002. – №4. - С.35-49.

Красанов Тимофей Григорьевич
Аспирант I курса Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва

O. Krasanov
Postgraduate student of the 1st year
of the Institute of Pedagogy and Psychology
Moscow Pedagogical State University, Moscow
timakrasanov@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

SOCIAL NETWORKS AS A NETWORK EDUCATIONAL RESOURCE IN MODERN PEDAGOGY

Аннотация. В статье исследуются социальные сети как современный и полезный сетевой образовательный ресурс, позволяющий улучшить педагогическую деятельность современного учителя.

Ключевые слова: социальные сети, сетевые ресурсы, образовательные ресурсы.

Abstract. The article explores social networks as a modern and useful online educational resource that allows improving the pedagogical activity of a modern teacher.

Keywords: social networks, network resources, educational resources.

Современная деятельность педагога в школе отличается необычайным расширением использования цифровых образовательных ресурсов [6]. Это в полной мере характерно и для нынешних российских школ. Наличие высококачественных программных средств для педагогического процесса, повальная пресыщенность быта современного человека цифровыми устройствами; а также «доказанность положительного влияния работы с компьютером на интеллектуальное развитие ученика, его мотивацию к обучению» [2, С.587] однозначно создают задел для успешной работы.

Совершенно неудивительно, что с необычайным ростом доступности сети интернет и распространением цифровых устройств среди людей появилась острая необходимость внедрить новые формы организации учебного процесса. Телекоммуникационные технологии и информационные ресурсы становятся неотъемлемой частью образовательного процесса в учебных учреждениях. Морально устаревшие образовательные порталы, находящиеся в локальной сети учебного учреждения, не могут впредь вызывать интереса у обучающихся. Однако занимающие большую часть свободного времени ученика социальные сети являются потрясающим сетевым ресурсом, который может быть прекрасно «подхвачен» учителем для решения педагогических задач.

Социальные сети первоначально не представляли как сетевой образовательный ресурс, но стали таковыми. Социальная сеть – это платформа в сети интернет, целенаправленно созданная для того, чтобы пользователи вели общение. Соц. сети удерживают очень большой фокус внимания пользователей интернета в принципе, доступ к ним легко получить с персонального компьютера путём поискового запроса, так и путём специализированного приложения для мобильных устройств. Социальные сети привлекательны для пользователя благодаря живому общению, которое разбавляется самыми разными формами работы и ознакомления с информацией, представленной текстами, фото, анимациями, звуком, видео. Пользователя радует самостоятельный поиск информации по интересам, подкрепляемый работой программных алгоритмов по подбору похожей информации на основе предпочтений пользователя. Многообразие форм деятельности социальных сетей прекрасно может быть реализовано в современной учебной среде; одним из неоспоримых плюсов пребывания пользователя в социальной сети является какой бы то ни было результат, продукт деятельности – сообщения, комментарии, репосты, лайки и пр. Исследователи особенно подчеркивают добровольность и мотивированность пользователя социальной сети, начиная от процесса выбора сервиса и заканчивая ежедневной активностью внутри [5, С.100-106].

Сейчас аспекты применения социальных сетей в образовательном процессе чрезвычайно актуальны, можно отметить, что социальные сети в принципе стоят в приоритете среди всех прочих сетевых образовательных ресурсов. Ресурсы электронной образовательной среды позволяют подобрать к каждому ученику индивидуальный подход, активизировать познавательные мотивы учеников, и необычайно

сильно расширяют воспитательные возможности образования. Ещё восемь лет назад тот огромный потенциал такого сетевого ресурса, как социальная сеть и её образовательные возможности, совершенно не оценивались педагогическим составом школ и научными кругами, хотя последним более-менее была очевидна их польза [3, С.221]. Учащиеся пользуются социальными сетями перманентно, бесконтрольно. Любого рода запрет социальных сетей в условиях всех образовательных учреждений не только не обеспечит эффективный учебный процесс, но он и попросту невозможен из-за того, что отсутствие пользования социальными сетями связано с изъятием технического средства. Всестороннее выявление образовательных возможностей этого сетевого ресурса, поиск способов инкорпорации соц. сетей в процесс обучения представляется не только полезным для преподавателей и интересным для учащихся, но уже попросту необходимым из-за жизни в новых информационных условиях.

Более широкое внедрение социальных сетей в процесс обучения помогает разрешать специфические задачи (контроля знаний, взаимодействия преподавателя и учеников), повышает интерес аудитории, увеличивает познавательную активность. По состоянию на сегодняшний день можно констатировать небольшой накопленный опыт применения социальных сетей в образовании как в России, так и за рубежом. Причём необходимо заметить, что на данный момент именно преподавателей/учебные организации/образовательные платформы, имеющие свои аккаунты в социальных сетях, в которых они выкладывают соответствующий материал, можно назвать успешными. Применительно к современным и актуальным отечественным реалиям, россияне привыкли общаться в «ВКонтакте» (48%), Instagram (39%), YouTube (34%), «Одноклассники» (32%), TikTok (17%) [4]. Отметим, что такие социальные сети, как «Одноклассники» и Facebook, предпочтительные для старшего поколения, совсем не привлекают учащихся различных учебных заведений. Вышеобозначенные социальные сети могут быть крайне успешно использованы в образовательных целях, что было подтверждено во время пандемии SARS-CoV-2 в 2020-2022 гг.: социальные сети позволили составлять небольшие курсы для дистанционного обучения, создавать видеоконференции, принимать работы от учащихся. Образовательное учреждение любого уровня имеет возможность создать закрытые группы в социальных сетях, давая возможность преподавателям и учащимся постоянно быть на связи как в формате учебной, так и внеучебной деятельности.

Пример создания специализированных образовательных социальных сетей на данный момент можно назвать скорее неудачными: в частности, созданная китайскими предпринимателями социальная сеть – видеохостинг Cicada, в которой пользователи были объединены возможностью как изучать, так и преподавать различные предметы и науки посредством видеороликов продолжительностью 3-5 минут, не получила достаточного отклика у аудитории и превратилась в социальную сеть, где большую часть контента составляли не несущие информационной пользы видеоролики от 15 секунд до 1 минуты с наложенными звуковыми, анимационными и видео эффектами, и которая стала называться Musical.ly. Именно это сеть станет образцом для создания TikTok – социальной сети – видеохостинга, имеющей более одного миллиарда пользователей из 150 стран по всему миру, особенно среди молодежи, в т.ч. и России. Важно отметить, что исходя из корпоративной этики и желания понравиться ученикам, и, якобы, соответствовать времени администрации некоторых общеобразовательных школ настойчиво просят преподавателей участвовать в создании видеороликов развлекательного характера, игнорируя изначальные образовательные возможности, имеющиеся в данной социальной сети.

Использование образовательных сайтов, содержащих элементы социальной сети (dnevnik.ru, znanija.com), которые обладают необходимыми для обучения материалами или расписанием занятий, не особо популярны у пользователей, которые предстают лишь потребителями информации, а не вовлеченным элементом процесса образования. Во внеучебной деятельности практически не представляется возможным их использование.

Социальные сети – потрясающий инструмент для работы по многим другим направлениям:

1. Сетевые проекты (учащиеся могут создавать, оценивать, редактировать проекты разного уровня);
2. Клубная/кружковая деятельность (дублирующая или дополняющая деятельности в учебном заведении);
3. Более удобное для учащихся место размещения заданий, учебных планов и пр.
4. Место хранения электронных портфолио;
5. Многое другое.

У социальных сетей имеются неоспоримые преимущества, которые были хорошо сформулированы группой исследователей - М.Д. Горячевым, М.М. Горячевым, Н.В. Иванушкиной, В.В. Мантуленко:

«1) мобильность и оперативность, то есть возможность быстро делиться всей необходимой информацией и применять ее на практике, организовывая мероприятия и встречи, делая объявления, напоминания, в любое время обращаться к нужным источникам, ссылкам, банкам данных и т. д.;

2) технологичность;

3) идентичность социальным сетям, распознаваемость;

4) новый вид учебных программ для социальных сетей;

5) методика работы преподавателей отличается от традиционной;

6) привычная, хорошо знакомая и часто выбираемая среда общения для школьников и студентов (они хорошо ориентируются в структуре сайтов различных социальных сетей, их возможностях, услугах и др., что снимает проблемы адаптации и позволяет педагогам включать данные ресурсы в структуру своих занятий, опираясь на уже достаточно высокий уровень мотивации);

7) доступность;

8) интеракция, студент имеет право дополнять, а также наполнять ресурсы, быть автором или соавтором своих идей, изложенных в творческом варианте;

9) открыто обсуждать свои идеи, отстаивая точку зрения или принимая замечания, уточнения других, корректировать их;

10) каждый студент имеет право голоса, проявляя, таким образом, свою активность;

11) социальные сети мультимедийны, то есть расширяют возможности представления информации и работы с ней. Они позволяют размещать, просматривать, комментировать видео, фотографии, графики, картинку, текстовые файлы, использовать дополнительные приложения тесты, голосования, информационные доски и т. д.;

12) применение различных форм коммуникации: форумы, чаты, опросы, голосования, комментарии, подписки, отправка персональных сообщений и другое обеспечивают широкие возможности совместной работы» [3, С.224].

Подводя итоги, отметим следующее. Социальные сети – важный сетевой образовательный ресурс, который, при наличии очевидных и неоспоримых преимуществ, не всегда является объектом внимания педагогов. Справедливым является то, что социальные сети отвлекают учащихся от самого педагогического процесса, но, исходя из этого, преподавателям рационально «возглавить» их и обратить весь их скрытый потенциал в сугубо практических научно-педагогических целях.

Список литературы

1. Alexander, J. TikTok surges past 6M downloads in the US as celebrities join the app. [Электронный документ] URL: <https://www.theverge.com/2018/11/15/18095446/tiktok-jimmy-fallon-tony-hawk-downloads-revenue>. Проверено 15.01.2022.
2. Белоусова Л.И., Олефиренко Н.В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников // ОТО. 2013. №1.
3. Горячев М.Д., Горячев М.М., Иванушкина Н.В., Мантуленко В.В. Применение сетевых ресурсов в современном образовании // Вестник СамГУ. 2014. №5 (116).
4. Кибербуллинг: масштаб проблемы в России. [Электронный документ] URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kiberbulling-masshtab-problemy-v-gossii>. Проверено 12.01.2022.
5. Мантуленко В.В. Некоторые аспекты применения социальных сетей в учебном процессе вуза // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XI Межд. науч.-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 1. М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012.
6. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. – М.: МПГУ, 2020.– 190 с.

УДК 378

Семенова Файзура Ореловна

*доктор психологических наук, профессор
заведующий кафедрой психологии Федерального государственного
бюджетного учреждения высшего образования*

*«Карачаево-Черкесский государственный университет имени
У. Д. Алиева»,*

Карачаево-Черкессия

Ахмедханова Рукият Амирхановна

*К.психол.н., доцент кафедры
общей и социальной психологии*

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
Г.Махачкала*

Semenova F. O.

*doctor of psychology, Professor head of the Department of psychology of
the Federal state budgetary institution of higher education
"Karachay-Cherkessia state University named After U. D. Aliyev",
Karachay-Cherkessia*

Ahmedjanova R. A.

*Ph. D. in psychology, associate Professor of the Department
General and social psychology
Dagestan state University,
Makhachkala*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

DISTANCE INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S INFORMATION CULTURE

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования дистанционных технологий как один из факторов развития информационной культуры студента, процесса все более актуального в современном обществе. Рассмотрена проблема внедрения дистанционных технологий в рамках развивающегося составляющего современного образования. Анализируются требования, ориентиры и специфика использования дистанционного обучения в образовательной среде на практике.

Ключевые слова: дистанционные технологии, электронное обучение, информационная культура, информатизация, информационные технологии

Annotation. The article considers the possibility of using remote technologies as one of the factors of the development of the student's information culture, a process that is increasingly relevant in modern society. The problem of the introduction of distance technologies in the framework of the developing component of modern education is considered. The requirements, guidelines and specifics of the use of distance learning in the educational environment in practice are analyzed.

Keywords: distance technologies, e-learning, information culture, informatization, information technologies.

Современное общество информационных технологий, так называемой постиндустриальной цивилизации, в отличие от индустриального общества конца XIX—середины XX века в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться, к изменяющимся условиям жизни. В связи с чем, как справедливо отметил американский педагог Рейгелут (Reigeluth), существующая система школьного образования все больше становится неадекватной. «Кризис образования, который мы сейчас переживаем, — это не кризис профессиональной деятельности, а кризис концепции», — заявил другой американский педагог, Рокман (Rockman), на конференции, посвященной проблемам стратегии образования (1990). Таким образом, реформирование системы образования - это, прежде всего, пересмотр существующей концепции обучения, выявление концептуально устаревших моментов и введение новых перспективных технологий.

Одним из перспективных путей повышения эффективности образования является дистанционное обучение (ДО). Использование технологии ДО преследует достижение следующих целей :

- профессиональная подготовка и переподготовка кадров;
- повышение квалификации педагогических кадров по определенным специальностям;
- подготовка школьников по отдельным учебным предметам к сдаче экзаменов экстерном;
- подготовка школьников к поступлению в учебные заведения определенного профиля;
- углубленное изучение темы, раздела из школьной программы или внешкольного курса;
- ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках школьников по определенным предметам школьного цикла;
- базовый курс школьной программы для учащихся, не имеющих возможности по разным причинам посещать школу вообще или в течение какого-то отрезка времени.

Как видно из вышперечисленных целей ДО является гибкой, относительно экономичной (для территории Республики Саха (Якутия), где затрачиваются огромные средства для выезда студентов к месту обучения), имеющей большие перспективы, системой, позволяющей

осуществлять принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся. Для освоения и использования технологии ДО в практике, необходимо учитывать, что данная система предполагает иное понимание:

- а) сущности учения и обучения;
- б) роли учителя и учащихся в этом процессе;
- в) взаимоотношения учителя и учащихся;
- г) оснащение рабочих мест учителем и учащимися.

Именно недостаточное понимание технологии ДО, приоритетов системы образования XXI века, когда учащиеся должны будут не только запоминать, но и демонстрировать свое понимание идей, фактов, концепций, теорий является тем камнем преткновения, который лежит на пути развития образования.

Известный российский педагог Б.С.Гершунский, определяя приоритеты образовательно-педагогического прогнозирования на XXI век, подчеркнул необходимость исследования «путей повышения эффективности педагогического процесса на основе его принципиальной переориентации:

от преимущественно исполнительной, репродуктивной деятельности учащихся — к преобладанию творческого, поискового начала на всех этапах учебного процесса; от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития — к индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности учащихся;

от моноидеологизации всех компонентов образовательного процесса — к идеологическому плюрализму, свободе выбора жизненной позиции, исходных принципов миропонимания и веры, духовного становления и развития;

от систематического дисбаланса технократических и гуманитарных ориентиров и приоритетов — к гармонии природосообразной образовательной и учебно-познавательной взаимодействия педагогов и учащихся».

Таким образом, именно наше консервативное восприятие системы образования, тех методов и способов обучения, которые имеются в арсенале у педагога, восприятие ученика как объекта, а не субъекта учебного процесса и является основной проблемой отечественной системы образования.

Первоначально мне бы хотелось рассмотреть подробнее, как данная проблема трансформируется, принимая удивительные очертания в разнообразных областях ДО. И лишь после краткого анализа суще-

ствующих проблем по всем областям ДО, предложить пути и способы их решения, поскольку взаимосвязанные проблемы требуют и соответствующих комплексных решений. Такой подход, как мне кажется, избавит от вынужденной тавтологии.

Одна из проблем, которая возникает сразу в начале процесса обучения, связана с тем, что традиционная установка учителя не ориентирована на широкое общение, сближение, стирание границ между отдельными социумами; на свободном обмене мнениями, идеями, информацией участников процесса обучения, в связи с чем многим учителям приходится сталкиваться с тем, что необходимо изменять не только свою систему обучения, но и менять свою психологическую установку. Ведь современный учитель не может уже полностью соответствовать стереотипу «Все знаю! Все могу!».

Как правило, современные школьники имеют больший доступ к компьютерам, лучше владеют языком не только компьютера, но и иностранным, и в связи с возрастными особенностями должны лучше усваивать и перерабатывать поступающую информацию, поток которой каждый день растет. И у учителя уже нет былой уверенности в том, что он знаком со всем спектром мнений по определенному вопросу. В подобной ситуации роль педагога как лидера, как своеобразного источника информации не выполняема, он может быть лишь координатором, режиссером.

Для осуществления этой роли необходимо иметь достаточно гибкое мышление, способное к трансформации, и восприятию новых идей. Педагог должен обладать достаточной степенью терпимости, как этого требует общение на равных с учеником, как с партнером. Он должен иметь потребность к постоянному обучению, к развитию не только своих профессиональных навыков, но и к расширению своего кругозора.

С этой проблемой тесно связано и противоречие, возникающее в области «Дидактика и методика дистанционного обучения». Как мы уже отмечали, традиционная система - классно-урочная, в которой приоритет имеет объяснительно-иллюстративный и репродуктивный метод, адекватно соотносящийся со структурой деятельности учителя и учащихся на уроке: введение нового материала (учителем), закрепление (руководство учителя), воспроизведение (запоминание), применение.

В конечном счете, это имеет своей целью - формирование послушных исполнителей. Современная задача образовательного процесса - формирование свободной творческой личности. Таким образом,

в ходе учебного процесса - ученик становится не объектом, а субъектом познавательной деятельности.

Смещение акцентов приводит к приоритету самостоятельных видов деятельности, к необходимой активности учащихся по поиску, обработке, осмыслению необходимой информации. Эта установка влечет за собой:

- пересмотр учителем своей позиции, как рассказчика, как практически единственного источника информации;

- необходимость своевременного контроля со стороны учителя за выполнением самостоятельной работы учащимся, которое может осуществляться в виде включенных промежуточных систем заданий, по результатам которых ученик либо продолжает обучение, либо прорабатывает недостаточно изученный материал;

- составление заданий учебных программ с обязательным условием использования дополнительной литературы (так как обучение по системе кейс-технологии и с использованием различных обучающих программ на CD -дисках, иногда приводит к ложному их восприятию учащимися как единственного источника знаний и в результате - к отсутствию потребности использовать дополнительную литературу);

- освоение гибких форм организации занятий, так как работа в группах, работа над проектами не может уложиться в строгий регламент урока.

Согласитесь, что вышеуказанная проблема противоречия традиционного подхода к системе обучения тому что от нас требуют современные технологии, находит свое отражение не только в области деятельности ученика и учителя, но и третьей области, очерченной для исследования «Дистанционная педагогика и психология, дистанционное воспитание».

Кроме психологических проблем учителя, которых мы коснулись выше, влияющих на методику и дидактику учебного процесса педагога, выросшего и получившего образование в традиционной системе, имеются также и психологические проблемы «учеников».

Само понятие "ученик в ДО" не конкретизировано. Поскольку это может быть и школьник, и студент ВУЗа, и человек, имеющий высшее образование, который хочет получить второе высшее образование, перепрофилироваться, и пожилой человек, который в силу обстоятельств решил заняться самообразованием, или участвует в работе курсов повышения квалификации. Проблемы, возникающие у каждой из этих категорий лиц, сильно отличаются.

Школьники, как правило, быстро овладевают способами познавательной деятельности, развивают умения работать с информацией. Но ориентация лишь на компьютер, на ИНТЕРНЕТ, как источник информации, многих дезориентирует и обедняет пути по которым ребенок может получить сведения. В результате у многих современных детей недостаточно хорошо развиты навыки работы с книгой, с газетами, журналами.

Язык работы с компьютером прост и однозначен, ориентирован на умение кратко и четко формулировать собственные мысли, и не всегда требует больших познаний в области литературы, родного языка. В результате так называемый литературный язык учащихся обедняется. Страдает общение. В итоге возникает необходимость проведения дополнительных занятий по формированию у учащихся коммуникативных навыков. Но есть и положительный момент, именно общения с виртуальным собеседником позволяет развивать терпимость к мнению собеседников, умение вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения и уметь слушать и уважать мнение партнера.

Психологический комплекс многих преподавателей, а также студентов и «учеников» в возрасте мешающий им применять компьютерные технологии - это разного рода страхи: «не понятного», собственной неполноценности, ощущения опасности что либо сломать, повредить в компьютере. Данные страхи не всегда базируются лишь на заниженной самооценке, на боязни быть смешным. Иногда под этими страхами просто скрывается нежелание что-либо изменять, учиться, отсутствие достаточной мотивации. В таком случае работать с людьми бывает очень сложно, но хуже всего если данная категория лиц участвует в системе ДО в качестве учителей, тьюторов.

Тогда, как правило, технология ДО ограничивается лишь кейс-технологией, пособиями, созданными по принципу обычного учебника, наличием технических смотрителей за выполнением компьютерных операций, которые не всегда в состоянии разработать электронную версию учебника, так как преподаватель от данного процесса самоустраняется. От этого страдают не только студенты, ученики, но и сама идея ДО, так как она вынуждена развиваться в русле традиционного обучения, которое не может создать для нее благоприятных условий.

Философия и методология дистанционного образования. Поскольку ДО является одной из сфер системы образования, которое в свою очередь имеет место как составляющее культуры, то мы можем

рассмотреть философские и методологические проблемы ДО с точки зрения развития именно культуры и соответственно социума. Известный отечественный философ и культуролог Л.Н.Коган писал: «Культура выступает как мера реализации и развития сущности человека в процессе его социальной деятельности».

Культура - самосознание общества, каждого его периода, каждой эпохи. В этом смысле любая вещь (произведение) человека имеет и культурное содержание. По творениям людей в данную эпоху мы судим о ее культуре". Таким образом, использование технологии ДО в современной системе образования может служить своеобразным показателем развития как культуры социума, так и культуры сферы образования. Культура - это сложная система, вбирающая и отражающая противоречия всего мира, которые являются не только сущностной характеристикой, но и источником ее развития, проявляющиеся в следующем:

- в противоречии между социализацией и индивидуализацией личности: с одной стороны, человек неизбежно социализируется, усваивая нормы общества, а с другой, - стремится сохранить индивидуальность своей личности; с одной стороны не знание компьютерной грамоты может характеризовать человека как функционально неграмотного, с другой стороны владение компьютером не должно стать самоцелью, а лишь способом оптимизации своей профессиональной деятельности;

- в противоречии между нормативностью культуры и той свободой, которую она предоставляет человеку, с одной стороны технология ДО облегчает пути получения образования, с другой стороны она не может заменить или вытеснить другие технологии; личность должна сама выбирать способы получения знаний и в этом не должно быть ни каких препятствий, ни с юридической стороны, ни с педагогической.

- в противоречии между традиционностью культуры и тем обновлением, которое происходит в ее организме; между тем что может дать традиционная система образования и тем, что требует современное общество.

Эти и другие противоречия четко прослеживаются в законах развития культуры, которые действуют как объективно существующие, повторяющиеся, ведущие связи явлений или этапов в этой сфере общества. Одним из этих законов является - закон прерывности и непрерывности развития культуры. Он гласит, что культура — это сложная система, которая в своем развитии одновременно прерывна и

непрерывна. Каждой эпохе в развитии человечества присущ свой тип культуры как исторической целостности. В связи со сменой этих эпох (формаций, цивилизаций) происходит изменение типов культуры — одни уходят, на смену им приходят другие — так появляется прерывность в развитии культуры.

Однако это не означает разрыва в развитии всей культуры, полного уничтожения старой, то есть предшествующей культуры. Каждая новая ступень в развитии человечества с необходимостью наследует культурные достижения предшествующих эпох, включая их в новую систему общественных отношений, поэтому мы можем сказать так:

прерывность носит относительный характер;

непрерывность — абсолютный. Она здесь — ведущий элемент.

Таким образом, ДО - это то новое явление в нашей системе образования, которое должно создать максимально эффективные условия для повышения качества обучения. Но при этом, следуя закону прерывности и непрерывности развития культуры, ДО не должно заменять полностью традиционное или стать его конкурентом. Наиболее удачный вариант - это гармоничное сочетание возможностей ДО с четкой и проверенной веками традиционной системой образования. Возможно, лет через сто мы уже не будем говорить о ДО как о какой-то инновационной технологии, а будем использовать ее как одну из традиционных.

Именно на этом построен еще один закон развития культуры - закон взаимодействия и сотрудничества различных, нередко противоречивых культур. Поскольку технология ДО является в какой-то мере заимствованной технологией, для нас она еще непривычна, хотя другие страны давно и с успехом используют ее. Но изучать опыт других, никогда не было чем-то плохим для развития культуры, так как единству всемирно-исторического процесса способствуют как раз мировые культурные контакты, постоянно возрастающие в ходе исторического процесса. В закономерности взаимодействия и сотрудничества различных культур ведущим является стремление создать лучшие условия для бытия человека, возвысить его интеллектуальные, духовные и нравственные силы. Каждая культура при всех ее специфических особенностях способствует общечеловеческим достижениям, общему прогрессу мирового сообщества.

И в заключении, те проблемы, которые как бы не относятся к самой концепции ДО, но являются непосредственным ее продолжением и в какой-то мере причинами ее успеха или провала. В области «Административно-управленческие проблемы, подготовка кадров» - это

создание четких требований к качеству и уровню подготовки специалистов, работающих в ДО, в соответствии с распределением обязанностей. Языковая и компьютерная подготовка. Проведение курсов обучения по методике ДО. Проведение сеансов психологической адаптации.

В области «Правового и законодательного обеспечения дистанционного обучения» это проблемы связанные с юридическим оформлением как самого обучающегося (гибкая система ДО позволяет приобретать знания там и тогда, когда и где это удобно обучаемому, который должен получить по окончании соответствующее подтверждение), так и тех электронных разработок, которые ведутся специалистами на местах. Сертификация учебных программ, планов, методических разработок.

И последний, не менее важный пункт, - это «материально-технические и программные (soft) вопросы». ДО предусматривает не только концептуальную, методическую и психологическую подготовку, но и материальную, прежде всего. Поскольку без соответствующего оборудования очень сложно осуществить данную технологию.

С целью устранения существующих проблем в претворении технологии ДО необходимо проведение следующих мероприятий:

Проведение курсов повышения квалификаций для учителей, с демонстрацией возможностей ДО в практике. В ЯГУ проводятся подобные семинары для педагогов, задействованных в системе ДО ОИРО (Объединенного института развития образования). На данных семинарах я принимала участие и как слушатель и как докладчик по темам: «Разработка кейсов для ДО студентов», «Составление учебных заданий (тестов) для контроля знаний студентов».

Хотелось бы иметь представление о том, как работает ДО в других регионах нашей страны. Не лишним было бы освоение опыта других университетов на местах.

В проведении телеконференций пока, думаю, в нашем регионе нет большого смысла, поскольку места еще очень плохо оснащены. Поэтому первоначальной задачей считаю создание компьютерных центров, медиатек, включающих библиотеки, фонотеки, видеотеки, телекоммуникационный центр. И не только для преподавателей, но и для учащихся использующих гипермедийные средства, работающими над своими проектами.

Особенно важно на мой взгляд - создание юридической базы ДО:
- для учащихся, которые решили самостоятельно изучить какой-либо предмет. Экстернат в школе имеет большие трудности. Ребенок

должен иметь определенную мотивацию, если он захотел освоить самостоятельно предмет, то он должен иметь возможность сдать экзамен и получить за свою работу должную оценку;

- для больных детей получающих образование по технологии ДО, также должны иметь юридические гарантии получения сертификата об образовании;

- для студентов получающих образование по технологии ДО;

- для специалистов разрабатывающих учебные программы по предметам.

Создание регионального центра по разработке и созданию учебных программ для разных категорий людей (для студентов, школьников, для преподавателей). Разработанный нами (Лебедев М.П., Абрамова М.А., Абросимов А.Ю.) проект по созданию центра компьютерных технологий СО РАН в частности должен решить и эту проблему.

Проведение специальных курсов для работающих или собирающихся работать по технологии ДО, включающих в себя четыре раздела или четыре составляющих: педагогическую, психологическую, языковую и компьютерную подготовку.

Создание при факультетах ЯГУ, обеспечивающих профессиональную подготовку кадров по регионально значимым специальностям, дистанционной формы обучения. Либо создание отдельного факультета ДО, обеспечивающего отдельные выпуски специалистов по модульной системе.

На факультете инженерно-педагогической подготовки, выпускающем специалистов по компьютерным технологиям (ремонт и эксплуатации компьютерных сетей) ввести дополнительную профессиональную подготовку - медиаспециалист, усилив психолого-педагогическую направленность данного обучения. По всем специальностям педагогического профиля ввести дополнительные часы для освоения спецкурсов медиапсихологии и медиапедагогики.

Список литературы

1. Азизова Г.А., Гаджихмедова Л.М., Пирмагомедова Э.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий // МНКО. 2019. №1 (74)

2. Гончарик, Л.П. Методология дистанционного обучения: учеб. пособие (для специальности «Государственное управление и экономика»)/ Л.П. Гончарик. - Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2002. - 163 с.

3. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 4

4. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

5. Дистанционное образование: концепция, технологии, контент, сервисы // Дистанционное обучение - образовательная среда XXI века: материалы VII Междунар. науч.-метод. конф. Минск: БГУИР, 2011.

6. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов: учеб.-метод. пособие / М.Б. Лебедева [и др.]; под ред. М.Б. Лебедевой. - СПб.: БХВ-Петербург, 2010.

7. Жук, А.И. Информатизация образования как средство развития образовательных услуг / А.И. Жук // Информатизация образования. - 2006. - № 2. - С. 3-

8. Котова, И. Б., Пирмагомедова, Э. А. Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности. *Российский психологический журнал*, 8(1), 20–27. Пирмагомедова Э.А. Теоретический подход к оценке ценностных ориентаций современной молодежи// Духовно-нравственная культура в высшей школе студенческая молодежь: свобода и ответственность: Материалы VI Международной научно-практической конференции в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений. Под общей редакцией М.А. Симоновой. 2019, РУДН. Москва, 2019. – 209 с.

9. Полат, Е.С. Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2001. № 4. [Электронный ресурс].

10. Spirina V.I., Spirina M.L., Oleshko T.I., Lahmotkina V.I., Spirina O.N., Jastrebova L.A., Baboshina E.V. The assessment of professional competencies level of future masters in the field of teaching persons with disabilities// *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2018. T. 10. № 4. С. 879-883.

Халилова Севда Тофиг гызы
доктор философии по педагогике, старший преподаватель
Нахчыванского института учителей
Азербайджан, г. Нахчыван

Sevda T. Khalilova
Doctor of philosophy in pedagogy,
senior teacher of Nakhchivan Teachers' Institute
Azerbaijan, Nakhchivan
xelilovasevda8@mail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN MUSIC CLASSES AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Аннотация. В статье подчеркивается, что с конца двадцатого века быстро развивающиеся технологии привели к изменению и диверсификации мышления во всем мире. Стремительное развитие технологий оказало сильное влияние на искусство, как и на любую другую область. В результате это влияние внесло существенные изменения в понятие искусства и эстетических ценностей и вошло в нашу жизнь. Одним из наиболее широко используемых и изменяющихся видов искусства в результате развития технологий является музыка и музыкальное образование. В начале нашего столетия начато широкое использование технологий в области музыки, а также во многих областях образования в азербайджанских вузах. В этой статье подчеркивается предоставление «технологического образования» в музыкальных курсах в целом.

Ключевые слова: педагогические вузы, занятия по музыке, информационные технологии, компьютер, программное обеспечение, Интернет

Abstract. The article emphasizes that since the end of the twentieth century, rapidly developing technologies have led to a change and diversification of thinking around the world. The rapid development of technology has had a strong impact on art, as well as on any other field. As a result, this influence has made significant changes in the concept of art and aesthetic values and has entered our lives. One of the most widely used and

changing art forms as a result of the development of technology is music and music education. At the beginning of this century, the widespread use of technologies in the field of music, as well as in many areas of education in Azerbaijani universities, began. This article highlights the provision of "technological education" in music courses in general.

Keywords: pedagogical universities, music classes, information technology, computer, software, Internet

Для всех людей в разных обществах по всему миру музыка является неотъемлемой частью их образа жизни и культуры. Информационные технологии, которые доносят до общества необычайное сочетание информации и коммуникации, поставили мир на порог новой эры. В информационном обществе между человеческими обществами возникнет разрыв, который может и не может войти в эту эпоху, чего никогда не было в истории человечества.

В традиционном понимании музыкальное образование развилось и стало более диверсифицированным во многих странах мира при поддержке технологий. Программы, включенные в учебные планы высших учебных заведений, дающих профессиональное музыкальное образование, превращают музыкальную среду обучения в технологический центр обучения. MIDI, компьютер, программное обеспечение, Интернет, телевидение, DVD, CD, CD-ROM, электронные инструменты и т. д., используемые в этих школах улучшают знания, навыки и работоспособность будущих музыкантов и учителей музыки, повышают их творческий потенциал и энтузиазм в преподавании.

В начале нашего столетия начато широкое использование технологий в области музыки, а также во многих областях образования в азербайджанских вузах. Несколько музыкальных учебных заведений предлагают обучение музыкальным технологиям. Эти школы обычно предлагают программы, основанные на технологии MIDI и записи голоса, для тех, кто хочет изучать технологии. При этом уроки музыки во всех музыкальных школах строятся. В статье подчеркивается, что с конца двадцатого века быстро развивающиеся технологии привели к изменению и диверсификации мышления во всем мире. Стремительное развитие технологий оказало сильное влияние на искусство, как и на любую другую область. В результате это влияние внесло существенные изменения в понятие искусства и эстетических ценностей и вошло в нашу жизнь. Одним из наиболее широко используемых и изменяющихся видов искусства в результате развития технологий является музыка и музыкальное образование. В начале нашего столетия начато широкое использование технологий в области музыки, а также во мно-

гих областях образования в азербайджанских вузах. В этой статье подчеркивается предоставление «технологического образования» в на основе новых технологий. В этой статье подчеркивается предоставление «технологического образования» в музыкальных курсах в целом.

Важнейшим фактором использования технологий в музыкальных учебных заведениях Азербайджана является включение технологий в учебную программу и, как следствие, обеспечение технологическим оборудованием. Этим заявлением действует воспитательные факультеты, художественные факультеты, консерватории и т.д., которые готовят будущих музыкантов и учителей музыки в Азербайджане.

Из преимуществ технологий в школах, особенно электронных музыкальных лабораторий, цифровых музыкальных инструментов, компьютеров и компьютерных программ (программного обеспечения), прослушивания музыки, чтения и письма, теории музыки, техники композиции, музыкального образования, исполнения и т. д. в качестве вспомогательного источника в программах музыкального образования. Вносятся предложения по интеграции существующей музыки в учебную программу. Технология используется в высших учебных заведениях от начального до уровня магистра, а также в других музыкальных школах от уровня бакалавра до магистра. Основная цель этих школ - разработать и предоставить учебный план и учебные материалы с поддержкой технологий.

Наиболее распространенной технологией MIDI в лабораториях электронной музыки является использование цифровых пианино или других цифровых инструментов с компьютером путем их соединения друг с другом. Цифровые пианино, используемые в лабораториях, представляют собой электронные инструменты, изготовленные с использованием волоконно-оптической технологии, имитирующие акустические пианино. Эти пианино со звуком рояля в памяти представляют собой сложную комбинацию компьютеров и программного обеспечения. Эти пианино представляют собой акустические пианино с компьютерным управлением и молотковым механизмом с качественными ступенями и педалями. Эти пианино можно легко использовать в лабораториях с регулировкой звука, метрономом, звуками различных инструментов (струнных, фортепиано, гитары, хора и др.), образцами предварительно записанных фортепианных произведений, записью и прослушиванием записей. Благодаря подключению цифровых пианино к компьютеру и функциям дисковода, доступным на некоторых моделях, оно предлагает неограниченные возможности (5).

В лабораториях электронной музыки преподаватель может общаться со студентами через микрофон и наушники. Преподаватель

сможет прослушать весь класс с помощью кнопки «демо» на своей консоли, а также разрешить одной группе учеников слушать другую группу учеников. Компьютерные программы, рабочие, музыкальное сопровождение и ноты, предлагаемые технологией, реализованы с помощью MIDI и могут быть легко использованы на уроках в этих лабораториях. Эта технология делает музыкальное образование и преподавание более эффективным и приятным, предоставляя учителям и учащимся бесконечные возможности как в классе, так и во внеклассной деятельности (3).

В лабораториях электронной музыки прослушивание музыки, чтение и письмо, гармония, контрапункт, знание форм, анализ музыки, методы композиции и т. д. легко можно сделать через прямые приложения, упражнения и тесты на основных уроках музыки. С помощью технологии MIDI можно прослушивать звукозаписи любого произведения, изменить его темп или высоту звука, изменить его местоположение, записать оркестровое сопровождение, напечатать произведение и отправить его в любое место по электронной почте и т. д. (3). В дополнение к этим курсам студенты могут легко использовать Интернет, программное обеспечение и цифровые музыкальные инструменты в этих центрах во внеклассной деятельности.

В лабораториях электронной музыки цифровые пианино также можно использовать для исполнения в классе. В частности, самые современные пианино под названием Disklavier являются отличным инструментом для таких занятий. Эти фортепиано являются акустическими фортепиано и могут также иметь электронные функции с добавлением функции MIDI компьютер и подключение к Интернету могут быть подключены к Disklavier, могут использоваться CD, MIDI-диски и флопи-диски. Существует множество компьютерных программ, выпущенных для использования с Disklavier и загружаемых из Интернета. С помощью этих фортепиано учителя и ученики впервые в истории могут слушать записи своих выступлений на акустическом фортепиано с помощью оптоволоконной технологии. На уроках игры на фортепиано учащиеся учатся работать с сольной или камерной музыкой, сопровождать партии, предлагаемые компьютерными программами, и записывать эти исполнения. Во время прослушивания звукозаписи к своим выступлениям студенты имеют возможность отслеживать и исправлять свои ошибки, следя за движениями кнопок и педалей. С недавним выпуском функции видео Disklavieres у пианистов уже есть свои особенности. Они также имеют возможность контролировать их деятельность. Кроме того, с помощью Disklavier вы можете слушать и смотреть выступления многих известных пианистов в классе или за его пределами (5).

В дополнение к поддерживающим учебным курсам учащимся, желающим изучать технологические курсы, также могут быть предложены обязательные или факультативные курсы с небольшими возможностями. Таким образом, эти лаборатории смогут обучать будущих сотрудников, оснащенных MIDI. Некоторые типы курсов по образовательным технологиям могут включать: работа с компьютером (Windows, Word, Excel, Power Point, Интернет и т.д.), введение в MIDI, компьютерные программы, примечания, оркестровка, записывающая техника и т.д.

Компании, производящие компьютерные программы, специализируются на инструментальном обучении, музыкальном обучении, обучении аудированию, теории музыки, истории музыки, историях жизни композиторов, музыкальных терминах, написании нот и звукозаписи, аккомпанементе и многом другом. Предоставляет программы для преподавателей и студентов по широкому кругу тем, в том числе, самым большим преимуществом этих программ для использования в музыкальном образовании является то, что они мотивируют и позволяют учащимся самостоятельно осваивать базовые музыкальные знания. Компьютерные программы в целом разрабатываются как образовательные программы.

Программы звукозаписи позволяют писать произведения для всех видов инструментов, звуков, хора и оркестра, а также вносить в эти произведения желаемые изменения. Программы нотной записи позволяют вам сочинять любое музыкальное произведение и преобразовывать его в страницу MIDI, и он может воспроизводить эту страницу снова. Программы, выпущенные в последние годы, даже произведения, исполняемые или исполняемые, становятся прямыми нотами.

Компьютерные программы часто разрабатываются в формате игр, информации, опыта и привыкания. Эти программы, предназначенные для многих уровней, от дошкольников до взрослых, могут использоваться учащимися как в классе, так и вне его. С помощью игровых программ основная музыкальная информация обычно преподается детям и молодежи в игровой форме. Информационные программы стимулируют творчество учащихся. Это программы, предназначенные для повышения их творческих способностей. История музыки, жизнь и творчество композиторов, музыкальные термины и др. Тематические программы, как правило, информативны. Практические программы - это программы, которые обучают элементам музыки и носят более систематический характер, чем информационные программы. Эти программы включают теорию музыки, тренировку слуха, сольфеджио, ноты, ритм, интервалы, аккорды, музыкальную орфо-

графию, полифонию и многое другое. включает. Эти программы также позволяют учителю оценить успех учащегося, работающего вне класса, с помощью предлагаемых экзаменов. С другой стороны, образовательные программы предназначены для обучения всех желающих базовым музыкальным знаниям (3).

В последние годы издатели начали публиковать инструменты для обучения для использования в электронной среде с поддержкой компакт-дисков, MIDI-дисков или программного обеспечения. Компакт-диски и MIDI-диски содержат записи произведений в книгах и их сопровождение симфоническим оркестром или камерной музыкой. Программное обеспечение для компьютеров предлагает технические исследования, упражнения по транскрипции, полифонию, транспонирование, анализ музыкальных форм, ритмические упражнения или примеры чтения нот в форматах Windows и Macintosh.

Интернет дает нам возможность отправлять или получать электронную почту, проводить исследования по любой теме. В области музыки Интернет, который является отличным источником для изучения или прослушивания различных музыкальных стилей, может легко охватить богатые художественные круги и даже перенести множество музыкальных представлений из концертных залов в классы.

Благодаря безграничным возможностям Интернета университеты во многих частях мира теперь предлагают «дистанционное музыкальное образование» посредством видеоконференций. Эти уроки в основном используются для поддержки уроков учителя лицом к лицу с учениками в классе. Веб-учебные материалы, компакт-диски, компьютерные программы, электронная почта и дискуссионные площадки, а также управление курсами, предлагаемыми студентам в виртуальной среде, очень эффективны. Такие курсы, как теория музыки, история музыки или музыкальное образование, могут быть легко внедрены в программы бакалавриата и магистратуры через Интернет.

Достаточно войти в систему с веб-адреса и зарегистрироваться на курсы. Преподаватель курса может определять методы обучения, содержание курса, обсуждения и задания в виртуальной среде. Возможно одновременное общение с помощью средств виртуального класса, создание текстовой среды общения, установление видеосвязи с веб-камерами. В этой среде учащиеся могут задавать вопросы по уроку, а учитель может одновременно отвечать на эти вопросы. Преподаватель может подготовить банки вопросов, экзаменационные вопросы и оценочные тесты и автоматически оценить успех учащегося в курсе. В онлайн-обучении также можно отслеживать, насколько хорошо студенты взаимодействуют с содержанием курса и продолжают ли они это делать.

В течение многих лет развитые общества ощущали себя в эпицентре этой трансформации, строя различные планы и ища способы ускорить их реализацию. В нашей стране информационные технологии и технологии знаний должны быть освоены и перенесены в нашу общественную жизнь таким образом, чтобы всемерно стимулировать человеческий разум.

Прилагаются все усилия, чтобы стать развитой страной в нашем глобализированном мире с людьми, которые думают, делятся знаниями и используют информационные ресурсы, и имеют высокоинтеллектуальных людей. Конечно, должны быть изменения в науке. Не может быть, чтобы искусство, являющееся важной частью жизни, и музыка, как ее отрасль, не были затронуты этими изменениями. Сегодня базовые технологии, такие как музыкальное образование, сочинение, редактирование, исполнение, издание музыки, написание музыкальных программ, предоставление информации о музыке, создание, организация, обмен информацией и т. д., стали проще с помощью передовых технологий.

В результате компьютер, являющийся большим удобством для многих музыкантов в области музыки, имеет возможность преодолевать трудности, связанные с музыкой в профессиональной жизни учителя музыки. Следует отметить, что образование учителей музыки, особенно в школах, где они работают, нежелательно при отсутствии фортепиано или других музыкальных инструментов как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Это отрицательно сказывается на учителях музыки. Учитывая это, использование современных технологий на уроках музыки очень важно для тех, кто хочет стать современными учителями музыки.

Список литературы

1. Эдвардс, К. Обучение на протяжении всей жизни. Сообщения Ассоциации вычислительной техники. Москва, 1993, 36 (5), 76.
2. «Использование и роль инструментов информационных технологий в образовании» 2004 г., <http://www.meb.gov.tr/belirligunler/internethaftasi2004/index.html>.
3. Создание музыки с помощью MIDI 2007 г., <http://www.midi.org>. Руководство по музыкальным технологиям 2002–2003 гг. Акрон, Огайо: Lentine's Music Inc.
4. Ротштейн Дж. 1995, «MIDI: всестороннее введение» (серия «Компьютерная музыка и цифровое аудио», том 7). Мэдисон, Висконсин: AR Editions, Inc.
5. Yamaha Corporation of America 2007 г., <http://www.yamaha.com>

**СЕКЦИЯ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ
НАСЕЛЕНИЯ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ И ПЕРЕХОДА
НА ДИСТАНЦИОННЫЕ ВИДЫ ОБУЧЕНИЯ**

УДК 159

Алиева Зумрият Султаналиена
заведующий педагогической практикой,
заслуженный Учитель Республики Дагестан,
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Жукова Марина Сергеевна
студент 4 курса, направления подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Профиль: Психология и социальная педагогика
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Alieva Z. S.
head of Pedagogical Practice,
Honored Teacher of the Republic of Dagestan,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent
Zhukova M.S.
4nd year student, training areas
44.03.02 Psychological and pedagogical education,
Profile: Psychology and social pedagogy
« Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ
НАСЕЛЕНИЯ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ**

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE STATE OF THE
POPULATION DURING THE PERIOD OF SELF-ISOLATION**

Аннотация: В статье рассматриваются «состояния вынужденной самоизоляции» в период пандемии, раскрыты психологические аспекты проблемы. Пандемия COVID-19 несет в себе негативные эффекты для всех системообразующих элементов современного общества. Усугубляет ситуацию высокой степени неопределенности относительно дальнейшего развития пандемии. Неопределенность становится одним из ключевых факторов организации образовательного процесса и оказывает непосредственное влияние на психологическое благополучие обучающихся в высшей школе. В условиях пандемии остро стоит проблема дистанционного обучения и режима самоизоляции студентов.

Ключевые слова: пандемия, дистанционное обучение, самоизоляция, эмоциональные проявления, психологические механизмы.

Annotation. The article deals with "States of forced self-isolation" during the pandemic, and reveals the psychological aspects of the problem the COVID-19 pandemic has negative effects on all the backbone elements of modern society. The situation is aggravated by a high degree of uncertainty about the future development of the pandemic. Uncertainty is becoming one of the key factors in the organization of the educational process and has a direct impact on the psychological well-being of students in higher education. In a pandemic, there is an acute problem of distance learning and the regime of self-isolation of students. The aim of the study was to study the psychological well-being of students due to the transition to the regime of self-isolation and distance learning.

Keywords: pandemic, distance learning, self-isolation, emotional manifestations, psychological mechanisms.

Состояние «вынужденной самоизоляции» непривычно для нормального хода жизни человека в связи с его нестабильностью и непредсказуемостью. Как отметил В.П. Зинченко, «апогей неопределенности наступает в критической, непредсказуемой, чрезвычайной ситуации» [1]. Наступившая пандемия во многом перевернула представления людей о стабильности, равновесии, зоне комфорта. Массированная атака СМИ на умы людей, хроника событий, слухи, паника, страх за будущее – это то, с чем сталкивается каждый из нас в неопределенной ситуации с ее непредсказуемым разрешением. При «вынужденной изоляции» человек попадает в состояние неопределенности, которая является еще более стрессовой ситуацией, чем знание о реально ожидаемых негативных последствиях.

Часто в ситуации неопределенности человек теряет: присвоенные паттерны поведения не работают, обычные логические схемы мышления рушатся, вариативность потенциальных решений пугает. В этой ситуации «самое сложное – понять, как человек в реальной, жизненной ситуации противостоит неопределенности и достигает определенности (эффекта, результата)» [1].

Что касается психологических аспектов самоизоляции, то ученые пришли к выводу, что чаще всего ограничение социальных контактов вызывает три типа нарушений:

- стресс и тревога;
- растерянность;
- психологические расстройства с долгосрочными последствиями [5].

Причем если изоляция продолжается дольше, чем 10 дней, то и последствия для психики более серьезные.

Стресс и тревога в случае с пандемией возникают из-за страха заразиться самому или заразить близких. Но после определенного периода самоизоляции человек начинает чувствовать скуку, возникает ощущение, будто у него отняли что-то важное, без чего невозможна его жизнь. И это еще больше усиливает тревогу.

На следующем этапе возникает растерянность (человек не понимает, что ему делать в новых условиях самоизоляции), которая имеет все шансы перерасти в гнев. Растерянность и агрессия еще больше усиливаются на фоне неопределенности относительно прогнозов и длительности карантинных условий.

Кроме того, научные наблюдения показывают, что в течение определенного времени после завершения самоизоляции человек может испытывать некоторые проблемы. В частности, возвращение на работу после длительного одиночества может сопровождаться раздражительностью и перепадами настроения. Также многие могут продолжать избегать шумных мест и многолюдных мероприятий, испытывать страх вблизи чихающего или кашляющего человека [6].

Режим самоизоляции во время эпидемии – это социальная проблема широкого масштаба. Повсеместно введенный режим самоизоляции отражается на психологическом самочувствии всех групп населения. Как отмечают Н. В. Голубева с коллегами, «кардинальное изменение повседневного образа жизни, «дистанционная» работа, принудительная изоляция в условиях квартир, угроза штрафных санкций при нарушениях режима, эти и другие факторы приводят к всплеску семейного насилия, усилению конфликтности и нарастанию социальной депрессии» [1, с. 36]. В то же время одной из остро стоящих про-

блем является социальная недооценка краткосрочных и долгосрочных психологических последствий пандемии [10].

Для социальной и педагогической психологии рассматриваемая проблема носит сугубо научный характер. Исследователи решают вопрос, вызванный противоречием между возникшей ситуацией, требующей адаптации к изменившимся условиям со стороны студентов, и отсутствием ясного понимания того, как эта адаптация протекает, какие факторы могут сделать ее более или менее успешной. Многочисленные исследования влияния на психологическое состояние человека карантинных мер, вводимых во время различных эпидемий, имевших место ранее в различных странах, показывают широкий спектр их последствий. Так, у лиц, изолированных во время эпидемии респираторного синдрома на Ближнем Востоке (MERS) в 2015 г., выявлен повышенный уровень тревоги и гнева, который зачастую сохранялся даже через 4–6 месяцев после окончания изоляции [10]. Механизмы распространения вируса Эбола в Сьерра-Леоне, а также те изменения в сознании и поведении людей, которые происходили по мере развития эпидемии в 2014–2015 гг., рассмотрены в работе [12]. Также хорошо изучен психологический опыт карантина людей, переживших эпидемию SARS в Торонто в 2003 г., выявлены общие для них переживания неопределенности, изоляции и схожие стратегии примирения с ситуацией [13]. Изучение психологического самочувствия студентов во время самоизоляции позволит расширить и углубить полученные ранее данные о психологических механизмах переживания вынужденных ограничительных мер в период эпидемии.

Одной из основных формальных характеристик образования является объем трудовых затрат, связанных с освоением его содержания, которые измеряются количеством затрачиваемого на это освоение времени. Логично предположить, что переход к дистанционному формату обучения так или иначе повлияет на количество времени, которое студенты и ученики тратят на изучение материала, а следовательно, на структуру личного времени в целом. Учитывая, что при переходе на дистанционное обучение исчезают обычные для традиционного обучения временные издержки на дорогу к месту учебы и обратно, мы предположили, что у студентов и учеников увеличится количество свободного времени. Однако в действительности большинство обучающихся (55 %) отмечают, что количество свободного времени у них не увеличилось. На наш взгляд, это является свидетельством того, что вузы и школы, в которых они учатся, не смогли обеспечить пра-

вильное планирование учебной нагрузки обучающихся при переходе на дистанционное обучение.

Проблема неопределенности стоит остро для всех возрастных групп. Наше внимание сосредоточено на студенчестве как социальной общности, характеризующейся, с одной стороны, пластичностью, достаточно высокой адаптивностью к требованиям и темпу современной жизни, с другой – в недостаточной степени владеющей жизненным опытом преодоления сложных жизненных ситуаций, возможностью поиска идентичных жизненных событий для построения оптимальной стратегии поведения в ситуации неопределенности. Именно для студенчества каждое нестандартное событие – это не акт повторения, а акт творения, новизны и поиска.

Среди достоинств дистанционного обучения студенты упоминают высвобождение временных ресурсов (не тратится время на дорогу, больше остается временных ресурсов на хобби, саморазвитие, на более тщательное выполнение учебных занятий и т.д.), комфорт (возможность мобильности, удобный формат для людей с ограниченными возможностями здоровья и для студентов с детьми или престарелыми родителями, возможность чувствовать себя раскованно и т.д.), часть студентов видит преимущество дистанционного обучения в повышении эффективности обучения (повышение ответственности и самостоятельности в учебном процессе, овладение электронными средствами обучения, изучение новых IT-технологий и т.д.). Некоторые студенты упоминают экономическую выгоду дистанционного обучения (не надо тратить деньги на транспорт, питание и т.д.), и, наконец, часть студентов говорит о повышении безопасности при такой форме обучения (снижается риск столкновения с уличной преступностью, обучающийся не подвергает себя риску транспортных происшествий и т.д.).

Среди недостатков дистанционного обучения студенты упоминали следующие: отсутствие «живой коммуникации» (невозможность взаимодействия с одногруппниками и преподавателями), несовершенство организации обучения (отсутствие опыта дистанционной работы у студентов и преподавателей, недостаточное качество представляемых материалов для обучения, задержка обратной связи как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов, недостаток практико-ориентированных заданий и практических примеров и т.д.), недостаточное наличие и качество IT-ресурсов (несовершенство систем дистанционного обучения, недостаточность IT-ресурсов у студентов, качество связи и т.д.), психологические проблемы (отсутствие волевой регуляции и организованности при самостоятельном обуче-

нии, отсутствие внешнего контроля, низкая мотивация и др.), экономический ущерб (стоимость электроэнергии, запчастей к IT-технике, оплата обучения была произведена из расчета очного обучения и т.д.), вред здоровью (гиподинамия, вред зрению и т.д.).

Представления студентов о позитивных последствиях режима самоизоляции можно сгруппировать следующим образом: жизненные ценности и смыслы (ценность родных и близких людей, межличностных отношений; ценность жизни как экзистенциального понятия; фокус внимания к вопросам смыслов и ценностей), приобретение опыта на личностном и общественном уровне (упреждение негативных природных и рукотворных событий; приобретение навыков автономии и независимости; опыт объединения всех стран и расширения международного сотрудничества; интерес к вопросам экологии), профессиональная и учебная деятельность (ценность профессиональной и учебной деятельности; проявление профессионального творчества; приобретение новых навыков работы в онлайн-среде).

Таким образом, студенты отмечают позитивные и негативные последствия режима вынужденной самоизоляции в период пандемии. Респонденты чаще указывают на негативные последствия. Позитивные ожидания лежат в сфере жизненных ценностей и смыслов, а негативные – в экономической.

Пандемию COVID-19 и вынужденную самоизоляцию можно рассматривать как ситуацию неопределенности. Переживание неопределенности связано с травматическим воздействием на психику человека, реакцией страха, которому противостоит умение встать «над» ситуацией, ее отрефлексировать, осознать, использовать свои внутренние и внешние ресурсы.

Список литературы

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. / Л.М. Аболин; - Казань: Изд-во Казанского ун-та, - 1987. - с. 262
2. Азизова Г.А., Гаджихмедова Л.М., Пирмагомедова Э.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий // МНКО. 2019. №1 (74)
3. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. - М.: Смысл;издат. Центр «Академия», 2004. - 544 с.
4. Воробьева, О. А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонично развитой личности в образователь-

ных учреждениях нового типа. Дисс. канд. психологич. наук. - Коломна, 2000. - 180 с.

5. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 4-7.

6. Идобаева, О. А. Исследование эмоционального благополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога. Дисс... канд. психологич. наук. - М, 2008. - 143 с.

7. Пирмагомедова Э.А., Рагимханова Л.С. Социально-психологическая служба, социально-психологическая поддержка учащихся и психологическое сопровождение в школе. // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. Москва: ООО «ПАРНАС», 2019. – 570 с. (С.390-396)

8. Татаринев К. А. Дидактические принципы дистанционного образования / К. А. Татаринев // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 8 (1 (26)). С. 293–296.

9. Филиндаш Е. В. Феноменологический подход к изучению социально-психологического одиночества в среде студенческой молодежи /Е.В. Филиндаш // Вестник университета. 2016. № 7–8. С. 283–289.

10. Чертовикова А.С. Психотравмирующие факторы в условиях изоляции / А. С. Чертовикова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 485–489.

11. Шелудько Ю. Е. Отношение преподавателей разных возрастных групп к дистанционному обучению как фактор, влияющий на успешность его внедрения в учебный процесс / Ю. Е. Шелудько // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 158–164.

Гусейнов Руслан Джангирович,
кандидат пед. наук, директор
доцент кафедры психолого-педагогического образования, директор
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Гусейнова Ираде Сафаратдиновна
кандидат исторических наук, доцент кафедры
государственного и муниципального управления,
Институт социально-гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва

Gyseinov R. G.,
K. B. H. associate Professor,
head of Department of Humanities and natural Sciences
"Moscow state pedagogical University",
Derbent,

Guseynova I. S.,
candidate of historical Sciences, associate Professor
of the Department of state and municipal management,
Institute of social and humanitarian education,
Moscow state pedagogical University, Moscow

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ВО ВРЕМЯ И ПОСЛЕ САМОИЗОЛЯЦИИ

PSYCHOLOGICAL HEALTH PROBLEMS DURING AND AFTER SELF – ISOLATION

Аннотация: В статье представлен взгляд на проблему психологического здоровья во время и после самоизоляции. Рассматриваются «психологические эффекты» во время и после карантина: депрессия, страх, плохое настроение, бессонница, симптомы посттравматического стресса и т.д. Для качественного дистанционного обучения недостаточно только наличия современных технологий, у обучения в новом онлайн формате есть свои методические и педагогические особенности. В процессе перехода на дистанционное обучение при орга-

низации преподавания и консультирования возникает целый ряд организационных, методических и психологических проблем.

Ключевые слова: изоляция, карантин, психологические проблемы, депрессия, дистанционное обучение, организация информации в дистанционном обучении, интернет технологии, саморегуляция.

Abstract: the article presents a look at the problem of psychological health during and after self-isolation. "Psychological effects" during and after quarantine are considered: depression, fear, bad mood, insomnia, symptoms of post-traumatic stress, etc. For high-quality distance learning is not enough only the availability of modern technologies, training in the new online format has its own methodological and pedagogical features. During the transition to distance learning, a number of organizational, methodological and psychological problems arise in the organization of teaching and consulting.

Keywords: isolation, quarantine, psychological problems, depression, distance learning, organization of information in distance learning, Internet technologies, self-regulation.

Вспышка новой пневмонии не только создает серьезную угрозу для физического и психического здоровья населения, но и негативно сказывается на эмоциональном и социальном состоянии населения, вызывая психические и психические расстройства у многих людей. В частности, медицинские работники, работающие на линии борьбы с эпидемиями, при длительном и высоком рабочем давлении обостряют эмоциональное состояние, вызывая чувство тревоги, депрессии и т.д. В ходе группового исследования гоффи [1] выяснилось, что во время новой короны пневмония у учащихся, жителей городских и сельских общин было значительно меньше эмоционального состояния, чем у обычных людей в стране. Кроме того, с ускорением темпов распространения ВИЧ - инфекции растет число инфицированных людей, что сопровождается ростом психологического стресса. В этой связи анализ состояния психического здоровья населения и его социального менталитета в период новой вспышки пневмонии позитивно сказывается на мерах по смягчению остроты психологических проблем.

С середины марта 2020 года в России ввели режим самоизоляции. Нашу обычную жизнь поставили на паузу. Работу в лучшем случае перевели в интернет, в худшем — ее вообще не стало. Встречи и звонки с друзьями и родными — только онлайн. Нас изолировали, чтобы спасти от вируса COVID-19, но получилось ли нам уберечься

от самих себя? Научное издание The Lancet опубликовал исследование о том, как изоляция сказывается на психологическом состоянии населения. Журналисты провели анализ более двадцати статей о влиянии карантина на психологическое здоровье, написанных во время или после всемирных эпидемий (Эбола в 2014, SARS в 2003). Во многих статьях говорилось о том, что изоляция способна привести к разным психологическим травмам: от высокого уровня тревожности, бессонницы и эмоциональной нестабильности до посттравматического синдрома и депрессии. Итоги этого исследования нельзя полностью сопоставить с текущей ситуацией, так как COVID-19 впервые в истории привел к изоляции крупного масштаба. Исследователям ещё предстоит изучить этот период и его действие на психику и здоровье населения. К ключевым факторам, способным спровоцировать отрицательные последствия самоизоляции для психики научные работники относят длительность карантина, страх инфекции, скуку, ограниченность ресурсов, сложный доступ к медицинским и бытовым услугам, распространение неподтвержденной информации. По мнению врача-психотерапевта Константина Дуплищева, на беспокойство людей сильнее всего влияет преувеличение темы пандемии в соцсетях и СМИ — многие впервые встречаются со смертями людей, выраженными в числах.

Независимо от всей сложности ситуации, связанной с коронавирусом, многие нашли в ней плюсы. Самый очевидный — не надо тратить время на дорогу до работы или на учебу, что оберегает нервную систему, дает возможность больше спать и тратить меньше денег. В качестве позитивных сторон карантина можно выделить более тесное и близкое взаимодействие с родными. В современном мире у нас остаётся очень мало времени на живое общение со своими близкими и родными, семейные и личные увлечения, хобби, развлечения уходят на второй план. А во время самоизоляции у людей появляется возможность возобновить семейные традиции, услышать и почувствовать друг друга, пообщаться поближе друг с другом. Свободное время даёт нам возможность задуматься о воплощении отдалённых целей, спланировать их достижение, а также уделить внимание самому себе.

В реалиях эпидемиологической ситуации приходится ко всему приспосабливаться по-новому. Каждый из нас обязан адаптироваться и отыскивать способности поддерживать обычный ритм жизни. И в первую очередь трансформироваться пришлось учащимся, а значит, всей системе образования. Формат дистанционного обучения требует реформирования не только в техническом плане, но и в педагогиче-

ском, и психологическом. В России были проведены исследования влияние самоизоляции и дистанционного обучения на психику школьников (данные предоставил НМИЦ здоровья детей Минздрава). Так, у 83,8% учащихся были выявлены неблагоприятные психологические реакции пограничного уровня, подавленные состояния у 42,2% и астенические состояния у 41,6%. Адаптировались к условиям самоизоляции и дистанционному образованию только 13,4% исследуемых. Также учёные выявили у 26,8%- синдром головных болей, а у каждого второго ученика- нарушение сна.

Исследование проводилось с помощью онлайн опроса, в нем приняли участие почти 30 тысяч учащихся из 79 регионов Российской Федерации. Полученные результаты говорят о необходимости массовой психологической поддержки детей и подростков. Подростки отрицательно высказались о режиме самоизоляции: 36,7% относятся к нему негативно, 21,2% назвали его несносным. Нравилась самоизоляция лишь 16,8% опрошенных.

Из-за карантина школьники стали меньше выходить на свежий воздух (68,3%), уменьшилась их физическая активность(55,2%). Также было проведено исследование Общественным народным фронтом, в результате которого онлайн было опрошено около тридцати тысяч учителей из всех регионов РФ. Как показывает исследования, около 80% учителей наткнулись на проблемы при переходе на онлайн обучение, чаще всего это технические трудности и психологическая неготовность к такому формату обучения. Самыми распространенными сложностями педагоги назвали отсутствие у детей компьютеров и мобильных устройств, технические трудности в школах и отсутствие опыта работы в интернете. В результате опроса, проведенного образовательным сайтом «Учи.ру», в котором приняли участие 3500 учителей, было выявлено, что у 50% опрошенных рабочий день увеличился приблизительно на 1-3 часа, у 36% – больше чем на 3 часа. Наибольшую сложность у учителей вызывают адаптация очной программы к дистанционному формату (49%), трудности с коммуникацией (25%) и работа с новым инструментарием (25%). Основная масса опрошенных (78%) считает, что количество работы увеличилось, у 31% учителей много времени стало уходить на подготовку к урокам, 27% сообщили о увеличении нагрузки по части работы с родителями учащихся, а у 15% увеличилось время, затрачиваемое на работу

Учителя уверены, что ученикам адаптационный период тоже дается нелегко. Лишь 9% опрошенных думают, что ученики легко приспособляются к нововведениям, а большинство считает, что пере-

ход на дистанционное обучение вызывает у детей сложности, которые сказываются на успеваемости. В новом формате обучения 21% ребят увидели для себя новые возможности, им стало любопытно попробовать учиться по-другому. Почти четверть учеников высказали желание учиться дистанционно и дальше – по учебникам или онлайн. Для 65% учащихся по-прежнему в ходе очных занятий легче запоминать и усваивать новый материал. Больше половины подростков (57%) стали испытывать нехватку общения со сверстниками, 45% – нехватку общения с учителями. 77% школьников отметили увеличившийся объем заданий для самостоятельной работы, 49% – повысившуюся утомляемость. Несмотря на современные проблемы дистанционного обучения, эксперты ОНФ считают, что после первоначального шока и появления новых специалистов по налаживанию дистанционного образования интерес к нему очень вырастет, в том числе с точки зрения получения дополнительного образования.

Психологические основы разработки и внедрения дистанционного обучения ещё только на стадии развития. Дистанционный формат образования может быть успешным лишь при учете психолого-педагогических особенностей данной формы обучения. Дистанционная модель обучения предполагает передачу информации в виртуальной среде. Эта среда имеет свои плюсы и минусы для личности субъекта образования. Положительный эффект на личность оказывают следующие аспекты:

1) онлайн мир представляет собой мир реальный, позволяет осваивать навыки, получать знания и информацию с минимальным риском;

2) виртуальное взаимодействие способствует снижению психологического напряжения, избежать дискомфорта;

3) возможность быть анонимным членом процесса стимулирует лучшее самопознание, раскрытие индивидуализации.

К отрицательным психологическим сторонам относятся:

1) отсутствие прямого эмоционального, энергетического контакта учеников с учителем;

2) обезличивание субъектов учебного процесса.

Осуществление дистанционного обучения требует использования специальных педагогических методик:

1) кейс-методика (базируется на составлении для учеников типового или индивидуального кейса, содержащего учебную литературу, мультимедийный видеокурс, обучающие программы, контрольные задания для самопроверки и т.д.)

2) интернет-методика (видео-конференции, односторонние видеотрансляции, голосовая почта, чат).

Обширное внедрение компьютерных технологий в нашу жизнь имеет психологические последствия. Специалисты выделяют несколько психологических особенностей связанных с освоением новых информационных технологий:

-«одушевление» компьютера, когда компьютер воспринимается как живой организм;

-потребность в «общении» с компьютером и особенности такого общения;

-различные виды компьютерной тревожности.

В реалиях вынужденного перехода на дистанционный режим работы особую роль приобретают разные аспекты психологического состояния педагогов. Логика привычных жизненных и трудовых ритмов, а также насыщенность и неопределенность общего информационного фона могут приводить к развитию различных психологических деформаций. Особенно ярко выражена проблема размытия границ между работой и личной жизнью, и наиболее актуальна она для тех, у кого семьи с детьми.

Рабочие дела накладываются на семейные, и это провоцирует неудобство и трудности как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни. У дистанционного обучения есть ряд положительных и отрицательных сторон. Из минусов и факторов риска-психологическая неподготовленность участников образовательного процесса: учеников, родителей, педагогов. Гибкость, способность людей выбирать комфортное место и время для занятий, возможность изучать несколько программ одновременно, изучая дополнительные материалы - это как плюс, так и минус. Во многом всё зависит от того, насколько серьезно сам ученик подходит к процессу обучения. Ну и конечно, зависит от возраста ученика. Говоря о школьниках младших классов, специалисты-нейропсихологи отмечают, что им труднее концентрировать своё внимание на учебном материале, ведь даже при обычном обучении им нужна постоянная эмоциональная помощь педагога. В настоящее время пока ещё недостаточно исследований, оценивающих влияние дистанционного образования на умственное, индивидуальное и психологическое развитие учащихся. Существуют определенные исследования, изучающие влияние информационных технологий на развитие людей, психолого-педагогические аспекты дистанционных технологий. Всесторонний анализ по данной проблеме отсутствует.

Психолого-педагогическая специфика онлайн формата обучения состоит из особенностей виртуальной среды, взаимодействия в данной среде и организации информации в условиях виртуального общения. Эта специфика предопределяет организацию дистанционного обучения, используемые средства и методы, а также формы контроля и оценочную работу. В реальное время информационные технологии и онлайн пространство еще не стали общекультурными практиками, но имеют. Необходимо выработать комплексную программу исследования психолого- педагогических основ дистанционного образования, предусматривающую воздействие такого вида обучения на когнитивное и личностное развитие учащихся.

Список литературы

1. Бабошина Е.В., Гусейнова И.С., Арутюнян Р.Э. К вопросу об имплементации международных обязательств в области прав инвалидов в Российской Федерации//Образование и право. - 2020.- № 8. - С. 103-108.
2. Бабошина Е.В. Нормативно-правовое обеспечение безопасности образовательной среды ВУЗА// Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Москва, 2020. С. 156-162.
3. Балашова Ю. В. Когнитивные и личностные особенности студентов очного и дистанционного обучения: Диссертация кандидата психологических наук/ МГГУ им. М. А. Шолохова. М., 2011
4. Котова, И. Б., Пирмагомедова, Э. А. Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности. *Российский психологический журнал*, 8(1), 20–27.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2012.
6. Минаков А. В. Психологические особенности лиц, склонных к Интернет-зависимости. [http:// nedug.ru](http://nedug.ru)
7. Овсяников В.И., Легостаев И.И., Царьков В.В. Психологические барьеры в обучении и решение задач // Психолого-педагогические проблемы инновационных процессов в образовании. М.: МГГУ, 2008.
8. Троян Г.М. Применение универсальных подходов для улучшения качества дистанционного образования // Открытое образование. № 2, 2004.
9. Константин Дуплищев. <https://vk.com/duplishchev>
10. Медицинский центр Mental Health Center. <https://mhcenter.ru/for-docktor/page/4/>

11. Spirina V.I., Spirina M.L., Oleshko T.I., Lahmotkina V.I., Spirina O.N., Jastrebova L.A., Baboshina E.V. The assessment of professional competencies level of future masters in the field of teaching persons with disabilities// Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. T. 10. № 4. С. 879-883.

12. Научные публикации работников кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций СПб ГПС МЧС. https://www.igps.ru/publication/Psixologo-pedagogicheskie_problemy_bezопасности_cheloveka_i_obshhestva

УДК 376

Пирмагомедова Эльмира Абудиновна
*кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой
психолого-педагогического образования,
Дербентский филиал ФБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
г. Дербент*

Керимханова Арзу Руслановна
*студентка 3 курса, направления подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Профиль: Психология и социальная педагогика
Дербентский филиал ФБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
г. Дербент*

Pirmagomedova E. A.,
*K. PS. PhD, associate Professor, head of Department
of psychological-pedagogical education, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent*
Kerimkhanova A. R.
*3-nd year student, training areas
44.03.02 Psychological and pedagogical education,
Profile: Psychology and social pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent*

**КИНЕТИКА ТРЕВОЖНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ
И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ
В ОБРАЗОВАНИИ**

KINETICS OF ANXIETY OF RESIDENTS OF THE RUSSIAN FEDERATION DURING THE PANDEMIC AND THE USE OF NEW OPPORTUNITIES IN EDUCATION

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики тревожности населения Российской Федерации в ситуации пандемии COVID-19 от первой до второй волны распространения заболевания. Продемонстрированы изменения уровня интегрального страха среди населения, а также тенденция к изменению уровня личностной и ситуационной тревожности от первой ко второй волне пандемии. Изменение поведенческих реакций определяется тревогой и напряжением индивида в социальной среде, вызванными средствами массовой информации, а также интенсивностью роста заболеваемости, что было проиллюстрировано этим исследованием. Дистанционное обучение в последнее время начало набирать популярность, в первую очередь из-за того, что в связи с последними событиями в мире, когда весь мир был вынужден перейти на дистанционное обучение из-за коронавирусной инфекции (COVID-19). Именно тогда был пик внедрения дистанционного обучения во все сферы человеческой жизни, но оно все еще имеет место. В этой статье мы рассмотрим, что происходило раньше, а также преимущества и недостатки дистанционного обучения.

Ключевые слова: личностная тревожность; ситуационная тревожность; личностная тревожность; средний интегральный страх; тревога во время пандемии; пандемия COVID-19 дистанционное обучение (DO), технологии дистанционного обучения (DOT), обучение, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), образование, плюсы и минусы.

Annotation. The article presents the results of a study of the dynamics of anxiety of the population of the Russian Federation in the situation of the COVID-19 pandemic from the first to the second wave of the spread of the disease. Changes in the level of integral fear among the population are demonstrated, as well as a tendency to change the level of personal and situational anxiety from the first to the second wave of the pandemic. The change in behavioral reactions is determined by an individual's anxiety and tension in the social environment caused by the mass media, as well as the intensity of the increase in morbidity, which was illustrated by this study. Distance learning has recently begun to gain popularity, primarily due to the fact that due to recent events in the world, when the whole world was

forced to switch to distance learning due to coronavirus infection (COVID-19). It was then that the peak of the introduction of distance learning in all spheres of human life was, but it still takes place. In this article we will look at what happened before

Keywords: personal anxiety; situational anxiety; personal anxiety; average integral fear; anxiety during a pandemic; COVID-19 pandemic distance learning (DO), distance learning technologies (DOT), training, information and communication technologies (ICT), education, pros and cons.

Пандемия COVID-19 является самой крупной эпидемией за последние 100 лет. Интенсивное распространение заболевания по всему миру стало непростым испытанием для человечества, ставшее угрозой как для физического, так и ментального здоровья. Ситуация ежедневного стресса личности за собственное здоровье и за здоровье близкого окружения, ощущение беспомощности и постоянного психологического напряжения – всё это оказывает влияние на изменение поведенческих реакций населения.

Поведенческие изменения описываются, с одной стороны, увеличением тревожности личности и, как следствие, проявлением различных психосоматических заболеваний, а с другой стороны – формированием адаптивного поведения и преобразованием быта, возникновением новых актуальных ценностей и ориентаций личности [3].

Вынужденные меры самоизоляции оказали влияние на изменение самосознания личности, на её самоопределение и привычные способы достижения поставленных желаемых целей человека. Согласно исследованиям, возникновение тревожности у человека зависит от социальной ситуации, в которой он находится. Тревожность возникает в ситуации социальной изоляции из-за отсутствия привычного социального взаимодействия и индивидуального жизненного темпа [1].

В начале вспышки заболевания итальянскими учёными была опубликована научная работа, в которой описываются предложения по реагированию на вспышку COVID-19 и сопутствующие факторы психического дистресса [4]. Согласно зарубежному исследованию, стресс во время эпидемии – нормальная реакция человека на потенциальную опасность. Одной из составляющих возникающей тревожности личности является дистресс, который может возникнуть в результате чрезмерного волнения человека, в ситуации, где реальная опасность оказалась меньше, чем сама угроза объекту волнения личности.

Основной причиной страха населения во время пандемии является страх заболеть и умереть. В качестве второй по интенсивности причины возникновения страха учёные выделяют страх карантина, то есть боязнь остаться взаперти, без возможности социального взаимодействия и общения с родственниками.

Одной из причин тревожности населения в ситуации пандемии выступает страх воспользоваться медицинскими услугами из-за недоверия и большой вероятности заражения уже после обращения в медслужбу. Распространённой причиной тревоги среди определённых слоёв населения является страх утери средств к существованию. В Европе до мировой пандемии население придерживалось активного ритма жизни в спортивных занятиях, из-за чего важным страхом населения во время эпидемии стал страх потерять возможность заниматься привычным увлечением или видом спорта из-за вынужденной самоизоляции. Тем не менее, наиболее выраженным страхом среди мирового населения является страх потери близких и тревога за их здоровье и жизнь, ощущение собственной незащищённости и беспомощности из-за невозможности защитить родных от заболевания. Тревога также может быть вызвана неизвестностью и неприятием возникающих реалий, протестом против введения ограничений, а в период активного введения обязательной вакцинации населения, тревога определяется большим разнообразием мнений и отсутствием достаточной доказательной базы исследований.

Исследование проводилось с помощью методов теоретического уровня, таких как анализ актуальной и фундаментальной литературы по проблеме исследования; методы эмпирического уровня, представленного психологической диагностикой. Выводы сформулированы на основе статистической обработки данных. Диагностический инструментальный исследования представляет анкета, позволяющая составить репрезентативную выборку испытуемых, адаптированная методика актуальных страхов личности «С-тест Леви», опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю.В. Щербатых, методика Ч.Д. Спилбергера, Л. Ханина «Оценка ситуационной и личностной тревожности» а также метод статистической проверки – критерий сдвига Вилкоксона.

Группа респондентов проходила диагностический инструментальный дважды – в период первой зафиксированной волны заболевания и во время второй зафиксированной волны заболевания COVID-19. Полученные данные по методикам позволили сделать распределение по трём критериям: средний интегральный страх, ситуативная и лич-

ностная тревожность личности. Данные были сравнены и в процентном значении соотнесены по первой и второй волнам пандемии COVID-19.

Периоды сбора данных были обусловлены пиком заболеваемости населения России, согласно данным Роспотребнадзор и Johns Hopkins University. В период с 03 апреля по 17 мая был зарегистрирован максимум заражений за день – 17 656 человек, по данным, опубликованным на портале Yandex DataLens. В период проведения исследования по второй волне пандемии с 14 октября по 29 ноября был зафиксирован пик заболеваемости: количество заражений – 27 543 человека в день. Статистической проверке были подвержены данные по всем показателям. Данные представлены на рисунке 1.

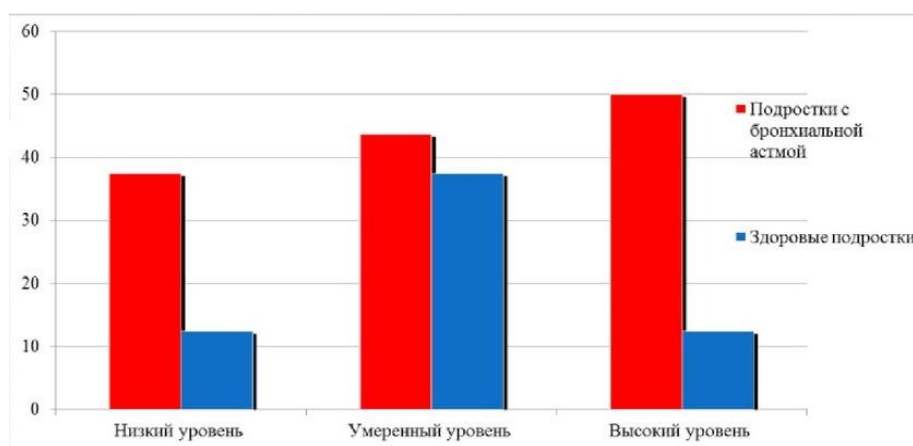


Рис. 1. Тенденция увеличения и уменьшения по показателям интегрального страха, ситуативной и личностной тревожности (в %)

Было выявлено, что существует статистически достоверная разница между показателями ситуативной тревожности личности в период первой волны пандемии и в период второй волны пандемии. В нашем случае, было статистически подтверждено, что ситуативная тревожность личности снизилась по сравнению с периодом первой волны пандемии.

Снижение по показателям среднего интегрального страха и личностной тревожности статистически не подтвердилось, однако существует тенденция снижения по обоим критериям. Такие данные позволяют сделать вывод о том, что опыт переживания пандемии позволяет снизить ситуативную тревожность, из-за чего мы можем предположить, что ситуативная тревожность личности связана, в первую очередь, со страхом неизвестности.

Ситуация пандемии во время первой волны распространения заболевания была совершенно неожиданной для населения, из-за чего люди не знали, что ждёт их и их родных, соответственно и показатели ситуативной, и личностной тревожности, и интегрального страха у населения были значительно выше, чем показатели по этим шкалам во время второй волны распространения заболевания.

Во время второй волны распространения заболевания снижение показателей по шкалам личностной тревожности и среднего интегрального страха не было подтверждено статистически, что может быть связано с тем, что в ситуации пандемии как во время первой волны, так и во время второй волны, тревожность населения достаточно высока из-за существующего риска для собственного здоровья и здоровья родных.

Снижение показателей по шкале ситуативной тревожности позволяют нам сделать вывод ещё и о роле опыта переживания подобной ситуации, который снижает страх неизвестной новой опасной ситуации, что отражается на статистически достоверном снижении показателей по ситуативной тревожности населения во время второй волны пандемии по сравнению с первой волной.

Современный мир, который каждый день создает "новые" вещи для жизни, изменяя и дополняя все сферы человеческой жизни, говорит о том, что мы не можем стоять на месте, мы не можем не пользоваться благами, которые позволяют нам улучшать нашу жизнь. Так и с образованием, с появлением информационно-коммуникационных технологий, образование стало идти иначе, чем раньше, если когда-то мы просто сидели, писали лекции или просто учились тому, что нам даст учитель/преподаватель, или приходилось куда-то идти, чтобы получить знания, искать человека, а затем добираться до него, то теперь получать знания стало намного проще с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). И образование на этом не остановилось, система образования была дополнена такой новой формой.

Давайте рассмотрим, что такое дистанционное обучение. Термин "дистанционное обучение" впервые был использован одним университетом Висконсина с 1892 года в каталоге заочных курсов. Под дистанционным обучением понималось обучение, организованное на расстоянии ("переподготовка", "домашнее обучение" и другие считались синонимами). В нашем российском образовании понятие "дистанционное обучение" появилось в самом конце XX века. благодаря работам Е.С. Полата, А.А. Андреева. Мнения ученых о дистанцион-

ном обучении: Профессор Евгения Семеновна Полат определяет дистанционное образование как самостоятельную форму обучения, при которой взаимодействие преподавателей и студентов, между студентами осуществляется на расстоянии, и отражает все типичные компоненты процесса обучения (цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения), реализуемые конкретными средствами интернет-технологий или других интерактивных технологий.

Профессор Александр Александрович Андреев, анализируя различные определения, приходит к выводу, что дистанционное обучение - это "целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия между преподавателями и студентами и с использованием средств обучения, инвариантных к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в конкретной дидактической системе". Соответственно, дистанционное образование определяется им как "система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения, а индивид достигает и подтверждает образовательную квалификацию".

В России дистанционное обучение не является формой образования, даже несмотря на авторитарные теоретические разработки в этой области. Форма организации образовательного процесса в Российской Федерации предназначена для обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Под технологиями дистанционного обучения (ДОТ) понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с использованием информационных технологий с косвенным (на расстоянии) или не полностью опосредованным взаимодействием между студентом и преподавательским составом.

Простым примером использования технологий дистанционного обучения является класс, на котором ученик по какой-либо причине отсутствует, но выполняет задания и общается с учителем/учителями по электронной почте, или учитель консультирует учеников во внеурочное время через блог или веб-сайт. Дистанционное обучение может быть использовано для получения образования в формах очной, заочной, заочной формы обучения; экстерната; на определенных этапах обучения; при реализации основных и дополнительных образовательных программ. Во время становления дистанционного образования в России эксперты не указывали способ общения, а упоминали только средства ИКТ. Исходя из этого, можно сказать, что это может быть и переписка по электронной почте, и взаимодействие через лич-

ные сайты/блоги, изучение материалов с использованием различных электронных ресурсов и так далее.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о существующей тенденции снижения тревожности населения от первой ко второй волне пандемии COVID-19. Снижение тревожности обусловлено накопленным опытом во время первой волны пандемии. В связи с этим, можно сделать вывод о том, что одним из наиболее актуальных страхов среди населения стал страх неизвестности и неопределённости, которая сопровождала людей на протяжении всей первой волны пандемии. От первой ко второй волне пандемии накопленный опыт перерастает в адаптацию к сложившимся условиям, а новые наработки в области медицины позволяют преодолевать страхи, связанные с обращением за медицинской помощью. Снижается ощущение беспомощности и незащищённости по мере научных достижений в области изучения новой инфекции. Здесь мы можем говорить и о роли средств массовой информации, что оказывает большое влияние на население. Но, в то же время, ДОТ также включает в себя обучение по локально установленным программам и тренажерам, хотя, похоже, последнее не имеет прямого отношения к дистанционному обучению. Иногда устаревшие технологии также включают взаимодействие без использования информационно-коммуникационных сетей (посредством вещания, телефонии, отправки материалов по почте). [2] Поэтому не будет преувеличением сказать, что наряду с некоторыми преимуществами и гибкостью дистанционное обучение также имеет ряд связанных с этим недостатков и недостатков. В большинстве случаев эффективность обучения зависит от программ, которые используются при обучении, а также от преподавателя/преподавателя, от того, насколько хорошо он владеет средствами ИКТ, и от материальных возможностей студента.

Итак, чтобы сделать дистанционное обучение более эффективным и распространенным в будущем, важно свести к минимуму и избежать всех вышеперечисленных факторов, в том числе психологических составляющих.

Список литературы:

1. Бабошина Е.В., Гусейнова И.С., Арутюнян Р.Э. К вопросу об имплементации международных обязательств в области прав инвалидов в Российской Федерации//Образование и право. - 2020.- № 8. - С. 103-108.

2. Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Том 12. №2. – С. 108–126.

3. Крылов А.А. Психология / А.А. Крылов. Глава 15. Возрастные периоды развития человека. – Москва: Проспект, 2005. – 752 с.

4. Сорокин М.Ю., Касьянов Е.Д., Рукавишников Г.В., Макаревич О.В., Незнанов Н.Г., Лутова Н.Б., Мазо Г.Э. Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19 // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М.Бехтерева. – 2020. – № 2. – С. 87-94.

5. Gunnell G., Appleby L., Arensman E., et al. Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic // The Lancet Psychiatry. 2020. Vol. 7 (6). P. 468—471. 4

УДК 371.134

Сулейманов Мубариз Таир оглы
диссертант по программе доктора философии
Институт Образования Азербайджанской Республики, г.Баку
e-mail: mubariz.suleymanov.74@bk.ru

Mubariz Tair Suleymanov
dissertation doctor of philosophy
Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Baku
e-mail: mubariz.suleymanov.74@bk.ru

ВОПРОСЫ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

QUESTIONS OF SELF-EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS DURING A PANDEMIC

Аннотация: В статье раскрываются вопросы самообразования учащихся старших классов в период пандемии, указываются трудности в системе образования. Автор предлагает модель самообразования, в структуру которого включены новые подходы и совокупность принципов, способствующих развитию этой деятельности. Модель самообразования основана на целеустремленности, мотивации, организаторских способностях, принципиальности, коммуникабельности,

саморегуляции, что обеспечивает компетентность личности. В статье даются выводы и предложения по теме исследования.

Ключевые слова: учащиеся, старшие классы, пандемия, самообразование, модель, формирование личности.

Annotation: The article reveals the issues of self-education of high school students during the pandemic, indicates the difficulties in the education system. The author proposes a model of self-education, the structure of which includes new approaches and a set of principles that contribute to the development of this activity. The model of self-education is based on purposefulness, motivation, organizational skills, adherence to principles, sociability, self-regulation, which ensures the competence of the individual. The article provides conclusions and suggestions on the research topic.

Keywords: students, high school, pandemic, self-education, model, personality formation.

Мы живем в обществе, где каждый человек имеет право на образование. Обеспечение высокого качества образования во всем мире, независимо от социальных условий жизни и уровня развития людей, является одной из стратегических целей Организации Объединенных Наций. Однако эта цель в настоящее время находится под угрозой во всем мире. Кризисная ситуация, вызванная пандемией коронавируса, проявила себя и в сфере образования.

К имеющимся в процессе образования трудностям глобальная эпидемия добавила новые проблемы, среди которых можно выделить следующие:

- а) дистанционное обучение не охватывает все уровни обучения;
- б) учителя недостаточно владеют информационными технологиями;
- в) отсутствие интернета в подавляющем большинстве сел;
- г) проявление на всех уровнях образования недостатка учебно-методических материалов для дистанционного обучения.

Однако, несмотря на имеющиеся трудности, большинство учителей проводят с учащимися онлайн-занятия, систематически на телеканалах для школьников проводятся занятия по различным предметам. Вместе с тем, эксперты опасаются, что последствия всего этого не будут обнадеживающими. В этих условиях еще более актуальными становятся вопросы самообразования. Известно, что самообразование всегда рассматривалось как проблема педагогики и психологии. Однако в настоящее время, когда обучение находится в центре развития

личности, понимание социальной природы возникшей проблемы и уделение ей особого внимания выступает как одна из важных задач, требующая своего исследования. Отмечая социальную значимость проблемы, Б.Алиев и Н.Гашимова пишут: «Эмоционально-социальный интеллект сочетает в себе способность объективно оценивать текущую ситуацию. В свете этих оценок люди способны эффективно управлять личными и социальными изменениями и реализовывать их. Для решения проблемы и принятия верных решений люди приступают к действиям. Поэтому они должны обладать оптимистичным, позитивным мировоззрением и внутренней мотивацией». [4, s.21]

Существует ряд решений, способных снизить негативное влияние пандемии на систему образования. Среди них можно отметить следующие:

- использование онлайн-формата в процессе образования;
- применение альтернативных методов обучения;
- повышение уровня технической подготовки учителей и учащихся;
- применение методов непрерывной оценки уровня образования.

Образование в период пандемии коронавируса невозможно представить без дистанционного образования. Внедрение дистанционного образования стало особенно актуальным в условиях, когда власти ряда стран объявили о введении ограничительных мер, что предполагает закрытие учебных заведений. Методика преподавания предполагает использование различных видов дистанционного обучения: проведение обучающих занятий по радио; демонстрация образовательных программ на телеканалах; распространение опубликованных учебных материалов и др. Наблюдения показывают, что эта работа положительно влияет на самообразование учащихся.

Методы самообразования помогают обеспечить идеальный уровень среднего образования даже в условиях пандемии. Среди них:

- интерактивные подходы;
- самостоятельное обучение;
- усиление роли самостоятельной работы;
- работа в команде;
- смешанный формат обучения (режим онлайн-оффлайн);
- моделирование;
- игровые технологии обучения и др.

«Главная задача самообразования - самостоятельное развитие и совершенствование личности для наибольшей подготовки ее к жизни; построение личности, всегда способной не только познавать существующий мир, но и к лучшему изменять его» [5, с.305]. Для систем-

ного проведения в жизнь процесса самообразования нами проведен педагогический эксперимент с использованием следующих направлений:

1) проводимая со стороны учителей работа по стимулированию старшеклассников к работе над собой, укреплению уверенности в себе, расширению мировоззрения учащихся (отношение к современным проблемам, формирование позиции по поводу произошедших событий);

2) углубленное изучение отдельных предметов в соответствии со склонностями, интересами и жизненными планами учащихся;

3) общее самообразование. Самообразование учащихся по расширению своего мировоззрения за счет проявления интереса к определенным областям.

4) самообразование учащихся в связи с развитием их способностей.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что основную идею самообразовательной деятельности старшеклассников составляет культура самообучения.

Модернизация системы образования требует от учителей концентрации внимания на самостоятельной деятельности учащихся. Процесс самообразования, управляемый учителем, преобразуется в самостоятельную деятельность учащихся. Для управления такой деятельностью и достижения успешных результатов важно иметь четкие педагогические рекомендации. Анализ научно-педагогической литературы показал, что концепция, которую могли бы использовать учителя в организации и осуществлении процесса самообразовательной деятельности учащихся, недостаточно совершенна.

Учитывая существующие противоречия и практические требования данное исследование, целью которой являлось изучение организации самостоятельной деятельности старшеклассников, показало, что именно личностно-ориентированное обучение является основным инструментом самообразовательной деятельности.

Критерии самостоятельной деятельности студентов были определены следующим образом:

1. Устойчивая мотивация развития личности студентов (познавательная мотивация; мотивация учащихся к общению друг с другом).

2. Активность в учебной деятельности.

3. Развитие учащихся по всем направлениям.

4. Саморазвитие, самосознание, умение самоутвердиться.

5. Умение общаться со сверстниками и другими людьми.

6. Развитие творческих качеств.

7. Преподнесение новых идей.

На учебном этапе педагогического эксперимента применялась модель самообразовательной деятельности старшеклассников. Было признано целесообразным представить структуру модели как совокупность современных подходов и принципов, положительно влияющих на развитие самообразовательной деятельности. В модели самообразования учащегося цель обучения, мотивация, организаторские способности, принципиальность, коммуникабельность базируются на саморегуляции, что, в свою очередь, обеспечивает компетентность личности.

В процессе работы над моделью в результате применения системы методической работы, позволяющей учащимся реализовать свои личностные качества и самореализовываться, было обеспечено развитие формирования их социокультурного мировоззрения (формирование мировоззрения с учетом современных проблем), развивающих (анализ, сравнение, обобщение, поиск, умственный вывод и т.д.) и просветительских функций (развитие способностей и творчества, связанных с эстетическими, физическими, увлечениями).

По результатам исследования была разработана «Программа самообразования старшеклассников». Эта программа предполагает усвоение как теоретических, так и практических материалов. В программе предусмотрено включение в процесс обучения таких методов, как актуальные темы, ролевые игры, проблемные ситуации, беседы, дискуссии, составление проектов, чтение и интернет-информация и др. Использование подобных методов в учебном процессе позволяет сделать обучение более интересным и эффективным. Что же касается форм уроков, то предлагаются к использованию как традиционные, так и нетрадиционные формы: урок построения фантазии, круглый стол, урок-спектакль, урок-диалог, праздник на уроке, деловые игры, урок построения карьеры и др. Во внеурочное время предусматривается использование таких форм, как работа факультативных кружков, проведение дополнительных и индивидуальных занятий, организация курсов по выбору, олимпиад, конференций, экскурсий, выставок (картин, фотографий), встреч с интересными людьми, постановка спектаклей, а также обмен мнениями по определенной теме с помощью веб-сайтов. Учащиеся имеют возможность свободно излагать свои мысли по любой теме, демонстрируют индивидуальную позицию. В то же время они обращают внимание и на мнение своих сверстников, что является проявлением одной из основных целей – показателем

уровня культуры общения. Все это вместе взятое позволяет добиться высоких результатов в деле самообразования старшеклассников.

Список литературы

1. Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике//Учитель Азербайджана (еженедельная газета на азерб.яз.). – 2013. 25 октября, № 41, - с.2
2. Концепция общего образования в Азербайджанской Республике (Национальный Курикулум). // -Баку: Kurikulum. – 2008, № 1, - с.13
3. Предмет по Истории Азербайджана в курикулуме для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики (V-XI классы) http://www.anl.az/down/meqale/az_muellimi/2010/avqust/130765.ht
- 4.Алиев Б.Х., Гашимова Н.М.. Эмоциональный интеллект: анализ теоретических взглядов // - Баку: журнал Психология (на азерб.яз.) – 2019. № 2, -с.17-28
5. Сомов, С.В. Самообразование обучающихся – инструмент активного профессионального развития. // Молодой ученый. – 2019. - № 46 – с. 305-312

**СЕКЦИЯ 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**

УДК 37.013.2

*Гусейнов Руслан Джангирович,
доцент, кандидат педагогических наук, директор
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
Дербент*

*Канюк Алексей Сергеевич,
доктор педагогических наук, профессор РАО,
проректор по научной и образовательной деятельности
ФГБОУ ВО "Гжельский государственный университет"*

*Gyseinov R. G.,
K. B. H. associate Professor, head of Department of Humanities
and natural Sciences Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education*

«Moscow Pedagogical State University», Derbent

*Kanyuk A.S.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of RAO,
Vice-Rector for Scientific and Educational
Activities Gzhel State University*

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА**

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE
OF YOUNG PEOPLE IN CULTURAL AND EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF A MULTINATIONAL REGION**

Аннотация. В статье рассматривается проблема учета региональных особенностей воспитания толерантности, толерантного сознания в учреждениях культуры и образования. Автором сделан вывод о том, что воспитание толерантности молодежи будет более эф-

фективным, если учесть традиции обычаи, культурные особенности региона.

Ключевые слова: толерантное воспитание, толерантное сознание, особенности региона, учреждения культуры и образования.

Annotation. The article deals with the problem of taking into account the regional features of the education of tolerance, tolerant consciousness in cultural and educational institutions. The author concludes that the education of tolerance among young people will be more effective if we take into account the traditions, customs, and cultural characteristics of the region.

Keywords: tolerant education, tolerant consciousness, features of the region, cultural and educational institutions.

Авторская концепция развития толерантного сознания молодежи исходит из понимания воспитания как взаимодействия нескольких компонентов: средового (этнокультурного и регионального); деятельностно-творческого; рефлексивного (развитие навыков самосознания, саморегуляции, самоопределения и самореализации); компонент педагогического сопровождения. Сравнительный педагогический анализ существующих подходов к воспитательному процессу в многонациональных регионах различных стран показывает, что поликультурное отечественное воспитание представляет собой интегративно-плюралистический процесс, в котором можно выделить несколько ведущих направлений: освоение русской культуры как основного посредника с культурой мира на базе изучения русского языка как государственного и языка межнационального общения; приобщение к традициям национальной культуры и развитие стремления к их сохранению и творческому преобразованию; знание основных тенденций развития мировой культуры и воспитание на позициях общечеловеческих нравственных ценностей.

В условиях многонационального региона одной из ведущих задач системы образования является целенаправленное формирование норм и ценностей, отражающих специфику социально - исторического опыта жизни народов, проживающих в данном регионе, привитие учащимся навыков осуществления конструктивного межнационального и межкультурного диалога, развитие интереса к историко-культурному наследию не только своего народа, но и других народов мира.

Следовательно, на первый план выходит проблема развития толерантного сознания. Этот процесс должен осуществляться на основе гуманизации процесса образования:

- сущностными составляющими толерантности являются социокультурная и этическая, главным образом совпадающая с позициями гуманистической этики;

- гуманизм, родившийся в культурном пространстве и развитый силами выдающихся мыслителей прошлого, может получить свое дальнейшее развитие только при поддержке его основополагающих принципов силами культуры;

- анализ современных исследований по проблеме воспитания толерантности и становления толерантного сознания молодежи позволил выявить значительное совпадение основных констант, принципов гуманистического мировоззрения и компонентов толерантного сознания, которые в своем развитом виде должны обеспечить: соблюдение прав человека, реализацию его природного стремления к новым знаниям и гармоничному взаимодействию с окружающим миром и найти свое реальное воплощение в прогрессивных убеждениях людей и новых социально-политических условиях.

В связи с этим необходимо отметить важную роль учреждений культуры в процессе становления и развития толерантного сознания;

- в современном мире одной из ведущих становится проблема развития толерантного сознания, так как общество, которое стремится к позитивному развитию на основе гуманистических ценностей и принципов, должно быть ориентировано на конструирование установок толерантного сознания и профилактики нетерпимости. Формирование личности с гуманистической жизненной позицией, с новым складом мышления, с творческой энергетикой составляет суть современного образования;

- развитие толерантного сознания молодежи предполагает установку на такой тип взаимодействия между социальными субъектами, который основан на признании их социального равенства, сохранения индивидуального своеобразия и достижения согласия без подавления коренных интересов;

- толерантное сознание включает в себя несколько структурно взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: перцептивный; когнитивный; эмоциональный; коммуникативный;

- личность с развитым толерантным сознанием обладает не только ценностным самоотношением, но и способностью признавать зна-

чимостью опыта Другого, а также развитыми навыками поиска основ для конструктивного межкультурного диалога.

Таким образом, можно заключить, что необходимость развития толерантного сознания у современной учащейся молодежи определяется педагогическим потенциалом этого процесса и тесной взаимосвязью толерантности и основных принципов гуманизма. Только в условиях толерантного общества может быть осуществлено полное раскрытие действительных возможностей человека и общества, включая эволюцию культуры мира и развитие дружественных сообществ, которые ее принимают. Проблема развития толерантного сознания учащихся многонационального региона становится особенно актуальной на современном этапе, который отмечен обострением нетерпимости, проявлениями расового, этнического и религиозного терроризма, растущим неравенством.

На основании системного теоретического анализа работ, посвященных условиям становления личности в поликультурном пространстве, в исследовании были определены основные сферы педагогической работы по развитию толерантного сознания молодежи в многонациональных регионах, включая: приобщение подрастающего поколения, как к национальной, так и к общероссийской и мировой культуре; нравственное и гражданственное воспитание молодежи; развитие ноосферного (по В.И.Вернадскому) сознания и планетарного мышления, которое характеризуется верой в безграничные возможности человеческого разума и ориентацией на человека ноосферы, способного преобразовать природу и самого себя в соответствии с требованиями своего разума; формирование готовности и умения жить в мире и дружбе в многонациональной среде и осуществлять конструктивный межкультурный диалог)[1].

Главной целью воспитания в многонациональном регионе является формирование у личности качеств, способствующих самоопределению и самореализации в поликультурном пространстве. Таким образом, современное учреждение образования и культуры должно отличаться «...не национальной аранжировкой общечеловеческих ценностей, а национальной культурой, дополненной и обогащенной сведениями о культуре других народов... Ребенок, что очень важно, должен жить родной культурой и в родной культуре, а другие культуры он должен знать. Жить и знать — вот в чем глубинные различия в организации педагогического процесса по отношению к родным культурам»[3].

На сегодня можно выделить несколько основных подходов организации образовательного пространства на основе межкультурного взаимодействия, направленного (прямо или косвенно) на развитие толерантного сознания учащейся молодежи.

Это подход, который условно можно назвать «предметным» (Л.А. Бахтеева, С.В. Сомова и др.), когда принципы диалога культур и подготовки учащихся к адаптации в поликультурном мире осуществляются в рамках одного из учебных курсов. Второй подход предполагает реализацию этих принципов в образовательном пространстве учреждений культуры и образования для тех или иных этнических диаспор (М.Г. Тайчинов, О.В. Оракелян, Б.Я. Рубинштейн, Е.Б. Береговая и др.). Ряд исследователей разрабатывают процесс осуществления диалога культур в учреждениях культуры и образования со смешанным национальным составом (А.К. Абрамян, И.Б. Шульгина и др.). Также разработан подход к диалогу культур как стрелно образовательной программы того или иного учреждения образования и культуры, в котором углубленно изучается та или иная культура (Т.А. Демина, В.Г. Ушакова и др.).

С позиций авторской концепции развития толерантного сознания, одним из наиболее эффективных компонентов этого процесса является опора на педагогический потенциал «регионального компонента» образования, который реализуется в процессе самостоятельной творческой работы учащихся, их участия в тренингах межкультурного общения, включающих диалог, упражнения по развитию ассертивного и толерантного поведения и др.

Педагогический потенциал регионального компонента образования обусловлен также тем фактором, что культурные нормы, в своей основе имея общечеловеческие ценности, принятые как первооснова гуманистического мировоззрения, имеют, в то же время и ряд специфических, характерных для той или иной социальной группы, нации, народности особенностей. Кроме того, само понятие «регионализация образования» является «...признанным научно-педагогическим принципом развития мирового образования и не является отражением современной политической конъюнктуры. Актуальность идеи регионализации определяется общемировыми тенденциями социокультурного развития человечества, направленными на признание самоценности, уникальности национальных и региональных вариантов культур, их единства, целостности и значимости как неотъемлемой части общечеловеческой культуры»[2].

Обучение и воспитание подрастающего поколения с учетом особенностей региона строится на основе преемственности поколений, уникальности природной и культурно-исторической среды и региональной системы образования как важнейшего фактора развития территории. Безусловно, природное, культурно-историческое, социально-экономическое своеобразие местности предопределяет отбор содержания регионального компонента образования, усвоение которого позволяет учащимся адаптироваться к условиям жизни в ближайшем социуме, воспитать потребность в рациональном использовании природных богатств, в охране окружающей среды. Содержание образования с учетом особенностей региона призвано способствовать формированию у школьников духовно-нравственных ориентаций, развитию их творческого потенциала, толерантности в условиях многонациональной среды. Интеграция федерального и национально-регионального компонентов содержания образования на основе ценностных критериев реально возможна практически в каждой теме и на каждом учебном занятии, и во внеучебной деятельности учащихся.

Очевидно, что мир нравственных и духовных ценностей, заключенный в культуре родного края, открывает учащимся возможности развития и совершенствования своих человеческих качеств, способствует искреннему, душевно теплому и родственному отношению к своей семье, окружающей природе, миру в целом. Основные задачи педагогов: создать культурную среду общения; способствовать формированию исторической памяти, позволяющей через искусство родного края, его особенности выходить на уровень мировой художественной культуры; развивать восприятие духовно-эстетических ценностей своего народа и соотносить их с общечеловеческими духовными ценностями. Необходимо отметить, что приоритетными в отборе и моделировании учебного содержания являются ценностные критерии, что позволяет гармонизировать структуру и композицию региональных концепций, образовательных программ и учебных пособий. Эта позиция усиливает также и проблемный характер содержания образования. Педагоги обогащают его темами, связанными с поликультурными аспектами регионального прошлого, настоящего и будущего, с процессами самоидентификации и самореализации личности учащихся в нем. Содержание образования, разработанное для всех субъектов Российской Федерации, не отражает в полной мере национальных социокультурных особенностей, специфики народного искусства, быта, природных условий каждого конкретного региона. Предполагается, что учет особенностей региона должен восполнить данный недостаток. Однако, каждая республика, каждый регион подходят к решению данных вопросов по-своему.

Список литературы:

1. Азизова Г.А., Гаджихмедова Л.М., Пирмагомедова Э.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий // МНКО. 2019. №1 (74)
2. Бабошина Е.В., Гусейнова И.С., Арутюнян Р.Э. К вопросу об имплементации международных обязательств в области прав инвалидов в Российской Федерации//Образование и право. - 2020.- № 8. - С. 103-108.
3. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1991.
4. Пирмагомедова Э.А. Теоретический подход к оценке ценностных ориентаций современной молодежи// Духовно-нравственная культура в высшей школе студенческая молодежь: свобода и ответственность: Материалы VI Международной научно-практической конференции в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений. Под общей редакцией М.А. Симоновой. 2019, РУДН. Москва, 2019. – 209 с.
5. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. - М.: Просвещение, 1993. - С. 112.

УДК 37.013

*Mansour Jalal,
Managing Director, specialist
Texas International University library, Istanbul, Turkey*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article deals with the problems of well-being of school-children in the situation of distance learning. Approaches to the study of psychological well-being of adolescents are described.

Keywords: psychological well-being, problems of socio-psychological well-being of children, social support, social interaction skills.

State University is conducting a study on the factors of psychological well-being of adolescents in the educational environment. Psychological well-being in recent months has become one of the central problems in the

research of psychologists, educators, sociologists, anthropologists around the world. The reason for this was the conditions of total stress of the coronavirus pandemic, and in general, the constantly changing living conditions and activities of modern man.

Today, concern for the psychological well-being and psychological safety of schoolchildren is becoming an obligatory target in the work of each educational institution, an indicator of the achievement of modern quality of education. The relevance of our research is due to the age-psychological and social difficulties of today. Schoolchildren aged 13-15 and their peers feel misunderstandings from parents and teachers, conflict with others, experience numerous internal conflicts.

For a long time, teenagers have been studying remotely, and the need to return to school in recent weeks has caused a wave of psychological difficulties among teenagers. Among them is an increase in anxiety, an increase in the number of fears, conflicts with peers, up to panic attacks and hysterical states. The formation of friendly relations with peers is the most important task of adolescence and in the long term affects their psychological well-being. Friendship allows you to acquire basic socialization skills, and friends offer various types of social support and help you overcome difficult situations and stressful events in life. The feeling of peer support is a protective factor against depressive moods and feelings of isolation. There is a link between friendship and positive development that contributes to achieving higher levels of happiness, self-esteem and psychological well-being at school.

Teenagers with a small number of friends may lack opportunities to master social skills, they may have difficulty communicating with other children, have a low opinion of their value as a person and life satisfaction, and more often suffer from a depressive mood. Psychological well-being in adolescence is the most important condition for both academic success and achievements in other fields. The study of the socio-psychological well-being of adolescents is based on the following theoretical approaches: L.S. Vygotsky's cultural and historical concept (1928), Bronfenbrenner's theory of ecological systems (1977), Eccles and Midgley's theory of the correspondence of the developing environment to the age-psychological characteristics of the child (1989), Ryan and Deci's theory of self-determination (2000), an individual (holistic) approach to the student, taking into account the individual characteristics and needs of the child in the educational process of McCombs (2004), holistic pedagogica

Considering various views on the essence of the psychological well-being of the child, we share the position of L.S. Vygotsky that the envi-

ronment acts as a source of development of psychological well-being, which is "nurtured" through the form of collective behavior of the child, cooperation with other people. Continuing the tradition of L.S. Vygotsky, U. Bronfenbrenner identified subsystems of the social environment: the microsystem of the family, kindergarten, school, etc., the mesosystem of the local environment of communication and residence (including several microsystems of the lower level), the exosystem of large social organizations that do not directly affect the development of the child and the macrosystem formed by a combination of socio-economic factors, national customs and cultural values (the hierarchical system of ecological subsystems is often depicted as four concentric circles). Later, a fifth subsystem was added to the four main ones — the chronosystem, which took into account the historical development.

This project, we support a holistic view of the well-being of students. In particular, both subjective positive (for example, pleasure at school) and negative (for example, anxiety at school) experiences of students in the school environment will be considered, including emotional (emotions at school), cognitive (attitude to school) and physical (physical condition at school) elements (Hasher, 2007). A holistic approach to the organization of the pedagogical process involves the involvement of the entire school as a professional and caring community, ensuring the active participation of staff and students in creating a school environment conducive to the achievement of students' academic goals along with supportive interpersonal relationships, satisfaction of psychological needs and social and emotional well-being among all members of the school community. In this project, we involve both students and teachers. The theory of self-determination (self-determination) by Ryan and Desi is based

The present study of psychological well-being is aimed at studying the risks to the psychological comfort of adolescents aged 13-15 years. The purpose of the study is to develop a positive emotional perception of adolescents of themselves and others; improve social adaptation skills through mastering self-knowledge skills, personal communication culture in an educational organization, and in general; formation of psychological competence among students; ideas about ways and methods of effective resolution of interpersonal and intra-group conflicts; mastering the skills of building harmonious interpersonal and intergroup relations in the process of studying at school; increasing motivation for educational activities and forming a positive value attitude of adolescents to school

The study consists of a cycle of classes for schoolchildren on developing skills of constructive communication with others and a positive attitude

towards themselves. Teenagers keep mood diaries for several days, note various events in them, perform short tasks aimed at improving mood, developing a positive outlook on life events, improving the psychological atmosphere in the classroom and at school. A longitudinal study is planned with annual cross-sections for 2 years with the same adolescents in order to identify the dynamics of the psychological well-being of students and teachers. The developed methodological recommendations, cases, analytical materials can be useful to teachers-psychologists for the correction of psychological distress of adolescents, used in the system of school psychological service.

List of literature

1. Bronfenbrenner U. P. Two worlds of childhood.- M.: VLADOS, 1976.- 367s.
2. Vygotsky L.S. Pedology of a teenager. Psychological and social development of the child.- St. Petersburg: St. Petersburg Publishing House, 2021. - 224 p.
3. Pedagogy. Study guide for students. /Ed. Under the general ed. Podymovoy L. S., Slastenina V.A.- M.: Yurayt, 2020. - 246 p.
4. Пирмагомедова Э. А., Азизова Н.И., Пирмагомедова Р.К. Социально-психологические аспекты безопасности жизнедеятельности как сфера субъектных представлений // European journal of education and applied psychology. 2015. №1.

УДК 159.9.072

*Moshkina-Angaramo Yulia Nikolaevna,
il candidate delle scienze psicologiche,
Studio di psicologia, Cittadi Torino, Italia*

FORMATION OF INTERCULTURAL INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. This article touches upon the problem and relevance of the influence of mass culture on teenagers. It reveals the essence of the concept of "mass culture" and describes its types. It will review the features of adolescence. Also, this article will introduce the reader to mass culture as a socio-cultural phenomenon.

Keywords: popular culture, teen, adolescence.

The topic discussed and analyzed in this article is relevant, because the 21st century is the century of information and active dissemination of works of mass culture. Knowledge about how popular culture affects a modern teenager will help teachers, parents and all those who surround teenagers during his growing up to understand how and in what language to communicate with him.

The purpose of my research is to familiarize people with information about the influence of mass culture on adolescents, its pros and cons, various manifestations in a person's life during adolescence.

Interest in popular culture has increased in the last century. Now there are many studies that relate to popular culture. The creators of many of them view it as a unique socio-social phenomenon that has its own components: genesis, specifics and development trends [4,8].

The study of the impact of mass media on the life of adolescents has become one of the most popular studies among many psychologists from different parts of the world these days. For example, in America and in Europe, world conferences are very often held at which this topic is considered. Some of their teachings about mass cultures have shown that teenagers under the systematic influence of the media can become more aggressive, irritable and absent-minded. Also, such behavior may have some effect on a person's mental activity [5, 6, 7].

People of different scientific fields define the time of the emergence of mass culture as a social and independent phenomenon in completely different ways. E.P. Smolskaya, for example, believed that there is no reason to think that mass media has a centuries-old history. But the American sociologist D. White argued that the main components of mass culture can be considered, for example, the fights of Roman gladiators, who gathered stands filled with thousands of people. Adorno, a German sociologist and philosopher, believed that the rudiments of the current mass culture can and should be attributed to the forms of culture that arose during the development of capitalism in England, that is, in the range of the 17th and 18th centuries. He was sure that the works, in particular the novels created during this period, were intended only for sale and had a very bright commercial orientation. It follows from this that, most likely, these works aspired to mass culture rather than elite. But here are Russian opponents (for example, E.P. Smolskaya) are convinced that these creations did not have already known and standard patterns that were characteristic only of works of mass culture [7].

Mass communication media contain a very voluminous set of ways to influence a person's subconscious in order to introduce certain attitudes.

Mass communication (in addition to the media) also includes cinema, theater, videos, and the like. Everything by means of which it is possible to influence a large audience, which passes through any media, for example, advertising posters, can also be attributed to mass communication media [5, 8].

We are obliged to focus on the negative impact on teenagers of the current mass media. Juvenile delinquency in our country is gaining momentum and embracing the scale of a national disaster. Among the main important social reasons, many lawyers, as an accelerator of youth crime, single out films, in this case action films, of poor quality... After the cancellation of censorship in the media in Russia on the border of the 90s of the twentieth century, thousands of domestic and foreign works of mass culture containing explicit and vivid episodes of violence began to be shown on all screens (almost without observing the state-established age restrictions) [7].

Through the mass media, society can easily regress through the regress of the younger generation, because, in our case, teenagers have the ability to adequately and more or less objectively perceive reality. Such a person, brought up on the destructive example of mass culture, decides to live in his own world. Moreover, in such a case, the media form certain mechanisms (patterns of behavior) in the adolescent's psyche, according to which he will already react to a certain situation in life according to the rules of attitudes that he has formed during, for example, systematic viewing of TV shows and movies that have a destructive character for a person. I put television and cinema on the main plan, because, unlike, for example, print or electronic media, in these types of mass communications, a greater manipulation effect is also achieved from a combination of music, visual perception of the image, the voice of the announcer, and so on. All this greatly enhances the semantic load of a particular mass media product [5].

Perhaps we will return to the question of the influence of mass media on the mental state of a teenager and once again draw attention to the fact that the child's psyche, the psyche of a teenager and youth in general are experiencing a stronger load from the media. This is due, as I have already stressed, to the fact that such an organization of the psyche as censorship or criticality towards incoming information from the world around has not yet been fully developed. The information presented by the media (glossy magazines, television, various talk shows, and so on) most often inspires negative behaviors into the subconscious of a teenage audience. It can be stated unequivocally that in the future, when situations similar to destructive ones arise, for example, in the series, but arising already in life, the in-

dividual himself, who has systematically seen such broadcasts, will unconsciously think and act according to the attitudes laid down earlier in his subconscious. Otherwise, it will not happen, since such a negative experience becomes noticeable. When a teenager begins to show behavior designed by the early media in his life, or it is noticeable as a result of future analyses (including psychological analysis), when unfavorable information is clearly felt, which is embedded in the subconscious of an individual, a teenager can be dangerous not only for himself, but also for society. The influence of the media on the psyche of a teenager becomes dangerous also because the child's psyche is tuned to various kinds of dependencies [4].

Having seen the negative role of media influence on the subconscious of a teenager, you should pay attention to how the presentation of media materials in the form of ready-made algorithms and templates adversely affects the brain and the development of thinking, since a person once again loses the opportunity to think. Such an individual unconsciously waits for ready-made information that will not have to be processed. Comprehension of information becomes not something superfluous, because the media will show how a person should react to this or that situation. The main declared purpose of the media activity is to present and chew information without the opportunity to think [6, 8].

Considering the problem of the influence on the behavior of a teenager of attitudes acquired during the initial impact on his consciousness, for example, the media, we must also point out the idea that a similar theory is confirmed by the great Soviet psychologist, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A. N. Leontiev. Considering the image of the world, the image of formation and the influence of this image (the image of the world, the image of the environment) on consciousness, he wrote: "We are really building... an image, actively "scooping" it, as I usually say, from objective reality. The process of perception is the process, the means of this "scooping out"..."[7].

From what has been written above, we can draw the following conclusion: even in the early phases of childhood and adolescence, modern mass art, with its exaggerated interest in the vivid representation of violence, cultivates negative attitudes in the socio-role spectator identity and through it influences the formation of intolerance and aggressiveness as components of the general personal component of a person.

This article will be of interest to all those who want to learn about the dangers of mass media in the life of the younger generation, about its detrimental effect on the behavior of a teenager and about the detrimental effect on his relationships with others.

List of literature:

1. Golubeva N. A., Marcinkovskaya T. D. Informational socialization: a psychological approach // Psychological research. 2011. No. 6 (20). p. 2.
2. Ignatova E. Yu., Nemudraya E. Yu. The influence of mass culture on a modern teenager // Journal Fundamental and Applied Science. 2016. No.2 (2). pp. 24-26.
3. Bouts E.N. Social maladaptation as a stage of child development // Domestic Journal of Social Work. 2005. No. 4. pp. 46-50. (<https://elibrary.ru/item.asp?id=25635049>)
4. Pripada E.N. Theoretical and methodological foundations of individual social health of school-age children: socio-pedagogical aspect: monograph / E. N. Pripada. - M.: Publishing House of the Russian State Social University Moscow, 2007. - 256 p. (<https://search.rsl.ru/ru/record/01003443951>)
5. Pripada E.N., Stepichev P.A. Social work: Dictionary of terms / Edited by the author-compiler E.N. Attacks; translated by E.N. Attacks, P.A. Stepicheva, M.S. Fironova. M.: Publishing house "Forum", 2015. - 232 p. (<https://elibrary.ru/item.asp?id=25642695>)
6. Пирмагомедова Э. А., Азизова Н.И., Пирмагомедова Р.К. Социально-психологические аспекты безопасности жизнедеятельности как сфера субъектных представлений // European journal of education and applied psychology. 2015. №1.
7. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

Нагиева Аят Тамирлановна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психолого-педагогического образования
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»
Зам.начальника МКУ "Управление образования МР "
Дербентский район", г.Дербент

Таибова Анастасия Александровна
студент 4 курса, направления подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль: Психология и социальная педагогика
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

A. Nagieva
Ph. D., senior lecturer of the Department
of psychological and pedagogical education
Moscow state pedagogical University», Derbent
ayatnagieva@rambler.ru

Taibova A.A.
3rd year student, training areas
44.03.02 Psychological and pedagogical education,
Profile: Psychology and social pedagogy
«Moscow state pedagogical University», Derbent

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS AND PROBLEMS OF INTERETHNIC AND INTERCULTURAL INTERACTIONS

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы актуальной проблемы взаимодействия этнических и культурных групп. Выявляются методы решения этих проблем в рамках деятельности педагога.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социальная психология, теория коммуникации, коммуникативный барьер.

Annotation. The article deals with the issues of the actual problem of interaction between ethnic and cultural groups. Methods for solving these problems within the framework of the teacher's activity are revealed.

Keywords: intercultural communication, social psychology, communication theory, communication barrier.

Этнопсихологические аспекты в жизни современного общества не перестают быть актуальными. Взаимодействие процессов глобализации и глокализации приводит к трансформациям, взаимопроникновению ценностей и образа жизни разных культур, формирование поликультурной социальной среды, и в то же время, обращение к традиционным этнокультурным ценностям, поиск этнического образа самоидентификации. Кроме того, нестабильная экономическая и политическая ситуация ведет к активизации миграционных процессов, росту межэтнической напряженности, групповых и межличностных конфликтов на этнической почве. Указанные процессы в обществе приводят к целому ряду этнопсихологических проблем на разных уровнях отношений: внутриличностном, межличностном и социальном (групповом).

Эти проблемы особенно остро и явно представлены в современном психологам. В профессиональных компетенциях современного психолога в сфере образования, таким образом, должны быть представлены знания, умения и навыки, определяющие его готовность:

- проектировать психологически безопасную и комфортную поликультурную образовательную среду;

- определять ситуации взаимодействия участников образовательного процесса как ситуации межкультурного общения и оценивать параметры культурных синдромов в актах межличностного взаимодействия и организации образовательной среды;

- применять специальные технологии и методы, позволяющие проводить диагностическую и коррекционно-развивающую работу по развитию позитивной этнокультурной идентичности участников образовательного процесса, по формированию их межкультурной компетентности

- применять психолого-педагогические технологии для адресной работы с участниками образовательного процесса – педагогами, учениками и родителями как представителями определенной культурной среды и носителями определенных культурных ценностей, традиций и установок.

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребёнка, от диффузной до реализованной идентичности и результатом этого процесса является эмоционально-оценочное осознание своей принадлежности к этнической группе в уже подростковом возрасте.

Одним из первых концепцию развития у ребёнка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. Он проанализировал – как две стороны одного процесса – формирования понятия "родина" и одновременно с ним развивающихся образов "других стран" и "иностранцев". Развитие детского мышления, по Ж. Пиаже — это движение от общей эгоцентричности к более объективной позиции в познании объектов материального мира, других людей и самого себя. В процессе социализации эгоцентризм теряет свое значение, но так как у ребенка сохраняется стремление быть в центре внимания, он открывает для себя, что есть объекты, с которыми можно идентифицироваться, не теряя собственной ценности и значительности. Такими объектами являются социальные группы, в том числе и этнические. Иными словами, по мнению Ж. Пиаже, в процессе перемещения центра в интерпретации ребенком мира (децентрации) эгоцентризм постепенно трансформируется в социоцентризм, а одним из аспектов этого процесса является становление национальной идентичности.

Развитие **национальной идентичности** швейцарский ученый рассматривает как создание когнитивных моделей, связанных с понятием Родина, а национальные чувства, по его мнению, являются своего рода ответом на знания. Пиаже выделяет три этапа в формировании национальной идентичности: 1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые — фрагментарные и несистематичные — знания о своей национальной принадлежности. В этом возрасте наиболее значимыми для него являются семья и непосредственное социальное окружение, а не страна и этническая группа; 2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своим государством, выдвигает основания идентификации (национальность родителей, место проживания, родной язык), у него просыпаются национальные чувства.

3) в 10–11 лет национальная идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику бытовой, в том числе и этнической, культуры.

Первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3–4 лет, есть да-

же данные о первичном восприятии ярких внешних различий — цвета кожи, волос — детьми до трех лет. Но практически все психологи согласны с тем, что реализованной этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение.

Рассмотрим на примере общеобразовательного учреждения.

Эффективность формирования этнокультурной компетентности в условиях общеобразовательного учреждения во многом связана с тем, насколько многообразны формы и методы, используемые во внеклассной и внеучебной деятельности учащихся. **Внеклассная и внеучебная деятельность** учащихся даёт им тот социальный опыт, который соответствует основным общественным ценностям, готовит учащихся к жизни в этом обществе, трансформирует многое из того, что идёт из окружающей среды и способствует усвоению этого опыта. Каждый метод реализует в единстве образовательную, воспитательную и развивающую функции, а его общее назначение состоит в организации и стимулировании педагогически целесообразной деятельности детей, обеспечивая развитие их этнического самосознания и межкультурной толерантности.

Аудиторные занятия могут проводиться проводятся в различных формах:

урок-лекция, урок-дискуссия, урок-беседа, урок-аукцион, урок-драматизация и т.д. Использование в учебном процессе подобных форм способствует более полному раскрытию ученика как личности и в то же время позволяет глубже проникнуть в составляющие культуры того или иного этноса.

Важное значение в организации аудиторной работы по развитию этнического самосознания и толерантности имеет мотивационный диалог, который обозначает интерес к проблеме.

В сфере диалогического общения специфическое место занимают дискуссии. Главная цель дискуссии - развитие коммуникативной и дискуссионной культуры в процессе поиска истины. Среди задач содержательного плана выделяются: осознание и осмысление проблем и противоречий, выявление имеющейся информации, творческая переработка знаний, развитие умений аргументировать и обосновывать свою точку зрения, включение знаний в новый контекст и т.п.

К вспомогательным формам организации педагогического процесса относятся **факультативы и разнообразные формы кружковой работы**. При этом ключевую роль играет организация работы с семьями.

Работа с семьями осуществляется по нескольким направлениям: просветительское, коррекционное, включение родителей в школьный образовательный процесс, активного их участия во внеклассных и внешкольных мероприятиях: праздниках национальных культур, в сборе экспонатов для школьного музея прикладного искусства, в проведении спортивных праздников, в том числе национальных игр.

Эффективными формами работы являются праздники национальных культур, фестивали дружбы, выставки рисунков, детских поделок. Подобные фестивали и праздники формируют и межкультурную компетентность. При этом важно учитывать, чтобы не возникало замкнутых форм, этнические праздники должны быть открытыми - это способ и возможность лучше узнать друг друга. Формирование в обществе терпимости к каждой национальной культуре, к языку, к этнической самобытности в таком случае выступает залогом сохранения мира и стабильности, достижения взаимопонимания и взаимопочтения между народами. К таким внеклассным мероприятиям относятся, например, конкурсы и выставки по различной тематике: Традиции и обряды моего народа, где старшеклассникам предоставляется возможность самим представить свою национальность, показать ее отличие от других этносов.

Праздник национальной кухни, на котором каждый желающий может не только попробовать блюда национальной кухни, но и научиться их готовить.

Выставка народных игрушек. Учащиеся сами под руководством учителей труда или дома с родителями мастерят народные игрушки, шьют и одевают кукол в национальные костюмы.

Выставка рисунков и сочинений на тему «Мы против межнациональных конфликтов». Такая форма работы позволяет школьникам словом и кистью передать свои чувства и отношение к межнациональным конфликтам, передать своё видение путей их преодоления.

Создание генеалогического древа.

Содержание занятий в кружках включает не только развитие вокальных, музыкальных способностей, но и углубленное изучение вопросов истории культуры, традиций, обычаев. Участники ансамблей в ходе поисковой деятельности собирают и записывают народные песни, частушки, прибаутки, пословицы, поговорки, сказки, знакомятся с их историей. Также они ведут просветительскую работу, пропагандируя музыкальную культуру разных народов. Многолетняя работа в этом направлении способствует развитию творческой инициативы де-

тей, воспитанию толерантных отношений между учащимися, взрослыми.

Эффективной формой формирования этнического самосознания старшеклассников является **музейная деятельность**. Учебные экскурсии, как форма организации обучения в условиях музея, способствуют познанию и изучению учащимися различных объектов и явлений этнокультурной действительности.

Организация походов, экспедиций, исследований учащихся. Под руководством педагога организуются поездки детей по сёлам родного края с целью знакомства и записи народных песен, встречи с жителями сел (станец, аулов). После походов туристы пополняют музей экспонатами, фотографиями.

Работа с семьями осуществляется по нескольким направлениям: просветительское, коррекционное, включение родителей в школьный образовательный процесс, активного их участия во внеклассных и внешкольных мероприятиях: праздниках национальных культур, в сборе экспонатов для школьного музея прикладного искусства, в проведении спортивных праздников, в том числе национальных игр.

Актуальнейшей задачей педагога и психолога является формирование межэтнической толерантности как основы межэтнического взаимодействия. Ведь именно при взаимодействии с педагогом активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли. Жизненная ориентация зависит от того, как человек будет относиться к себе и другим, к миру в целом. В нашей школе воспитание этнотолерантности - одно из основных направлений воспитательной работы. Позиция терпимости и доверия – это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мирного сосуществования человечества.

Список литературы:

1. Бондырева, К.С. Колесова, Д.В. Толерантность: введение в проблему, – Москва МПСИ; Воронеж НПО «МОДЭ», 2003. – 240 с.
2. Бромлей, Ю.В. Национальные процессы в СССР: в поисках новых подходов. Текст. / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, – 1985. – 208 с
3. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации /Т.Г
4. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. – 2002. – 352с.
5. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педа-

гогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

6. Бороноев А.О., Павленко В.Н. Этническая психология. СПб: Изд-во С-Петербур. унта, 1994.

7. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников.

8. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

УДК 376

Пирмагомедова Эльмира Абудиновна
*кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой
психолого-педагогического образования,
Дербентский филиал ФБОГУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Дербент*
Султанова Хадижат Шамиловна
*учитель начальных классов,
МБОУ «Гимназия 1» г.о.Мытищи
студентка 1 курса, направления подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Профиль: Психология и социальная педагогика
Дербентский филиал ФБОГУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Дербент*

Pirmagomedova E. A.,
*k. ps. PhD, associate Professor, head of Department
of psychological-pedagogical education,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent*
Sultanova Kh.Sh.
*primary school teacher, teacher-psychologist
secondary school No. 4, Borovsk
3rd year student, areas of training
44.03.02 Psychological and pedagogical education,
Profile: Psychology and Social Pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent*

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

INTERPERSONAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье рассматривается роль преподавателя высшего учебного заведения в формировании эффективного и продуктивного межличностного и поликультурного общения в поликультурной образовательной среде. Раскрываются условия, принципы и методы, с помощью которых создаются условия для воспитания поликультурной компетентности студента.

Ключевые слова. Межличностное общение, поликультурное общение, педагогическая деятельность, поликультурная образовательная среда, продуктивность образовательной деятельности, учитель.

Annotation. The article examines the role of a teacher of a higher educational institution in the formation of effective and productive interpersonal and multicultural communication in a multicultural educational environment. The conditions, principles and methods by which conditions are created for the education of multicultural competence of the student are revealed.

Keywords. Interpersonal communication, multicultural communication, pedagogical activity, multicultural educational environment, productivity of educational activity, teacher.

Профессиональная подготовка профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений обусловлена спецификой общественного развития в России. Это накладывает отпечаток на формирование педагогического общения, уровень самообразования и развитие навыков межличностного общения в образовательной среде. Пространство высших учебных заведений разнообразно и представляет собой вовлечение студентов и преподавателей разных культур, национальностей и вероисповеданий в учебный процесс. В связи с этим существует необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава таким образом, чтобы они развивали компетенции, способствующие

построению эффективного процесса межличностного и мультикультурного общения.

Мультикультурное образование - это система образования, которая включает в себя учет разнообразия культур в едином социальном пространстве при сохранении специфики и особенностей каждой культуры. Главной целью мультикультурного образования является социализация личности, способной выстраивать конструктивные, недискриминационные отношения с представителями разных субкультур.

Задача высшей школы состоит не просто в том, чтобы дать студенту необходимые знания, научить его самостоятельно мыслить, но и в том, чтобы помочь ему овладеть набором необходимых компетенций, включая стремление к самопознанию, развитие культурного богатства, как условия для гармонизации всех типов отношений [7].

Учитель - это организатор образовательного процесса. Выстраивая коммуникативный процесс со студентами, он передает не только знания, но и культурные традиции и практики прошлых поколений.

С точки зрения М.Д. Князевой, формирование гуманизации и общества помогает учителям выстраивать отношения с учащимися по принципу "субъект-субъект". То есть учитель в первую очередь воспринимает ученика как личность, а не как объект обучения [4].

С точки зрения Д.Н. Долганова, учитель средней школы, решая поставленные перед ним задачи, должен обращать внимание и учитывать мультикультурные особенности образовательной среды конкретного учебного заведения. Автор считает, что поликультурная образовательная среда - это многонациональное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса на территории одного образовательного учреждения. Конструктивное взаимодействие в данном случае зависит от системы знаний и умений преподавателя в области межличностного общения [3].

Г.Е. Соколова говорит, что для достижения эффективного общения между учеником и учителем учителю важно стремиться к самопознанию, информативности и духовному воспитанию всех участников коммуникативного процесса [8].

А.Х. Куршев предлагает к рассмотрению такой термин, как "профессиональная педагогическая культура". По мнению автора, главным элементом этой концепции является культурная основа человека, уровень его воспитания и профессиональных навыков. [5]. А в работе А. К. Тхакушино и С. А. Бибаловой говорится, что для продуктивного построения педагогического общения учитель должен обладать следующими навыками:

- выстраивать взаимодействие с собеседником с учетом его личностных особенностей и психоэмоционального состояния;
- быть гибким и уметь быстро оценивать ситуацию;
- быть открытым для диалога со студентами;
- проявлять эмпатию во время общения, т.е. важно уметь поставить себя на место собеседника и посмотреть на ситуацию с его стороны;
- воспринимать студентов как равных себе субъектов общения;
- использовать вербальные и невербальные средства общения;
- быть эрудированным, иметь разные интересы и увлечения;
- владеть приемами психологического убеждения и уметь дать студенту представление о важности его личности;
- всегда поддерживайте связь со своей аудиторией [10].

Педагогическая коммуникация - это процесс, направленный на активное взаимодействие преподавателя с учащимися с целью передачи учебного материала, положительного воздействия, формирования ценностей и навыков общения, в том числе в мультикультурной образовательной среде. Важными составляющими во время взаимодействия являются комфортная психологическая обстановка и эмоциональный контакт с преподавателем. Этого можно достичь только с помощью коммуникативных навыков и знаний учителя [8].

Авторы А. К. Тхакушино и С. А. Бибалова провели опрос среди студентов второго и третьего курсов Медицинского института Московского государственного технического университета с целью выявления их мнения о важных навыках преподавателей для построения продуктивного образовательного процесса. Всего было опрошено сто двадцать человек. По мнению большинства студентов, прежде всего, учитель в своей работе должен уметь использовать вербальные и невербальные способы передачи информации. На втором месте по важности стояла способность общаться с разными категориями студентов, независимо от их культурной, религиозной или этнической принадлежности. Следующим по значимости является умение преподавателя быть посредником, т.е., по мнению студентов, он должен уметь разрешать спорные и конфликтные ситуации, возникающие в ходе учебного процесса. Умение ориентироваться в коммуникативной ситуации и понимать психоэмоциональное состояние собеседника оказалось важным для студентов.

Оценивая качества и навыки преподавательского состава, большинство студентов (79%) отметили, что их преподаватели способны выстроить продуктивную систему взаимодействия, но в то же время

отмечается, что некоторые из них не проявляют терпения во время изложения материала на занятиях (16%) и не используют техники активного слушания (12%). Для студентов также важно, чтобы учитель умел оказывать психологическую поддержку, но 15% учителей, согласно результатам исследования, не обладают таким навыком. Эти данные свидетельствуют о том, что не каждый учитель еще готов выстраивать межличностное и мультикультурное общение в образовательной среде своего учебного заведения.

Д. Н. Долганов говорит, что в профессиональной подготовке учителя важно обращать внимание на два аспекта: обучение педагогическому общению и обучение грамотному решению задач, стоящих перед учителем. Автор описывает два направления, которые составляют основу профессиональной коммуникации в системе образования.

Первый ориентирован на изучение сущности межличностного общения: типов, критериев, от которых зависит степень эффективного общения, его структуры, типов межличностного общения. Второе направление предполагает формирование коммуникативных способностей и навыков, т.е. учителю необходимо овладеть приемами общения и правильно применять их во время взаимодействия. Автор утверждает, что для построения профессионального общения, как со студентами, так и с коллегами, важно повысить свой уровень самообразования в области изучения особенностей и специфики различных культур, национальностей, религий [10].

Помимо систематического повышения уровня знаний, преподавателю важно создать условия, в которых учащиеся также будут заинтересованы в самопознании и саморазвитии. А. Чикер предлагает несколько методов, способствующих повышению мультикультурной компетентности: 1. Предоставление информации об этнической группе, с которой потенциально возможно взаимодействие учащегося. 2. Освещение возможных проблем, конфликтных и спорных ситуаций, с которыми собеседники могут столкнуться в ходе взаимодействия (метод ориентации). 3. Саморефлексия - это метод, который помогает человеку определить свою культурную идентичность. 4. Анализ и воспроизведение кейсов. Это помогает пережить конкретную ситуацию, делая выводы о том, что приводит к такому поведению, как этого избежать и как правильно себя вести. 5. Метод моделирования. Она отличается от предыдущей тем, что акцент делается на всех возможных вариантах поведения собеседников в неприятной ситуации [6].

Таким образом, поликультурная компетентность преподавателя и учащихся включает в себя грамотное поведение в соответствии и с

учетом культурных особенностей субъекта взаимодействия. В процессе межличностного общения как преподаватели, так и студенты должны обладать знаниями о специфике культуры, правилах общения, как на родном, так и на иностранном языке. Поскольку сегодня одной из составляющих профессиональных компетенций преподавателя высшей школы является поликультурная и многоязычная компетентность, они также являются способом формирования необходимых знаний и навыков у студентов из других стран для успешного обучения в учебных заведениях нашей страны.

Н.Ф. Яруллин считает, что формирование поликультурной образовательной среды в высшей школе необходимо для решения задач патриотического воспитания: любви к Родине и уважения к представителям всех этносов, проживающих на территории Российской Федерации, изучения их истории, культуры, традиций; воспитания патриотического отношения к родному языку и культурным традициям своего народа; признания русского народа и осознания его роли в становлении и становлении российской государственности; правового сознания и правовой культуры; уважение к общественным ценностям; толерантное отношение к религии и конфессиональной идентичности личности; неприятие всех возможных форм проявления национализма, расизма; враждебность к геноциду, фашизму и другим формам исключительности.

Из этого следует, что поликультурная образовательная среда университета способствует интеграции человека в национальные и другие виды культур, развитию этнической и национальной идентичности личности. Таким образом, стратегия образования, по мнению автора, заключается в формировании личности, способной успешно интегрироваться и общаться в мультикультурной среде единого мультикультурного пространства [11].

Е. В. Весетиу считает, что коммуникативная концепция культуры М. Бахтина лежит в основе мультикультурного образования. Он говорит, что в развитии духовного мира главное значение придается межличностному диалогу культур. В свою очередь, поликультурное образование - это многосторонний процесс, вовлекающий представителей разных культур в коммуникативное взаимодействие, основанное на принципах толерантности, сохранения культурных ценностей и формирования новых. Автор также описывает компоненты, которые должны быть включены в структуру подготовки будущих учителей. К ним относятся:

- мотивационно-ценностный. Основной целью данного компонента является формирование социокультурной идентификации педагога;
- изучение новых терминов, понятий, определяющих многообразие мира;
- формирование принятия и уважения к представителям разных культур;
- формирование правильного поведения во время мультикультурного взаимодействия.

Преподаватель высшего учебного заведения должен уделять особое внимание и важность таким аспектам, как коммуникация и культурные барьеры. Важно обладать знаниями в области теории и методов коммуникации, способов мышления, системы образования, связанной с определенной культурой, а также иметь представление о таких социальных проявлениях, как дискриминация, расизм, социальные стереотипы [11].

Таким образом, мультикультурная компетентность представляет собой правильное, уважительное поведение и отношение к представителям разных культур, а также способность организовывать эффективное мультикультурное взаимодействие. На сегодняшний день поликультурная компетентность учителя средней школы является обязательной составляющей его профессиональной компетентности. Основными критериями его успешного формирования у студентов высших профессиональных учебных заведений являются:

- включение в образовательные программы информации о формах и методах межкультурного взаимодействия, способах организации и построения диалога, в том числе межкультурного;
- демонстрация материалов о современном развитии общества;
- организация учебного процесса с включением форм и методов, способствующих формированию поведения студентов в поликультурной образовательной среде университета;
- обеспечение образовательной деятельности информационными, компьютерными, программными, техническими ресурсами;
- соблюдение основных принципов, способствующих построению конструктивных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса.

Формирование поликультурной компетентности является проблемой образовательного пространства, и многие авторы определяют ее как важнейшее условие устойчивого развития общества. Они видят выход из сложившейся ситуации в изучении и соблюдении правил

межкультурного общения, при которых ценности представителей межкультурного диалога определяют характер процесса взаимодействия. Для построения продуктивных мультикультурных отношений в образовательной среде необходимо использовать подходы аккультурации и диалога, а также соблюдать принцип толерантности.

Цель мультикультурного образования - воспитать человека, который, находясь в мультикультурной среде, будет проявлять уважение, сочувствие, солидарность к каждому участнику межличностного и мультикультурного общения. Поэтому преподавателям высших учебных заведений следует уделять большое внимание саморазвитию и повышению своей компетентности, поскольку они отвечают за развитие личности студентов и являются основным носителем научной информации и культуры поведения.

Список литературы

1. Березовская Е. А., Киришева Т. И. Мультикультурная и многоязычная компетентность преподавателя и студента: из опыта работы с иностранными студентами // Полилингвизм и мультикультурализм в эпоху постграмотности: сборник статей / под ред. М. Ю. Гудовой, О. В. Язовской. - Екатеринбург: Уральское издательство. ун-та, 2019. - 110 с. - Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78947/1/978-5-7996-2811-6_2019.pdf

2. Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С., Пирмагомедова Э. А. Идеи психологической антропологии как методологический ориентир педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2.

3. Долганов Д. Н. Межличностные отношения в контексте поликультурного образования // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. - С. 35-39. - Режим доступа: файл:///C:/Users/1/Downloads/межличностные отношения в контексте мультикультурного образования.pdf

4. Князева М. Д. Инновации в высшем образовании / ред.: Академия естественных наук, 2006. - URL: <https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=235> (дата обращения 07.10.2021)

5. Куршев А. Х. Основные аспекты педагогической культуры учителя / Проблемы современного педагогического образования. - 2020 - Режим доступа: файл:///C:/Users/1/Downloads/основные аспекты педагогической культуры учителя.pdf

6. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

СЕКЦИЯ 9. ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ

УДК 376

Абасова Селби Агамехти
педагог кафедры специальное обучение «Азербайджанского
Государственного Педагогического университета» г. Баку

S.Abasova
teacher of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: s-asadzade@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП И ПСИХОДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ МОТОРИКИ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL EXAMINATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF MOTOR DISORDERS

Аннотация. Во время психологического обследования должны быть зафиксированы физические возможности больного ДЦП. Например, когда ребенок полностью неподвижен, мы должны поместить его в положение, максимально расслабляющее его мышцы. Дидактический материал, используемый при обследовании, должен находиться в поле его зрения. Осмотр должен проходить в Манеже, на ковре или в специальном кресле. В случае мышечного напряжения ребенку необходимо дать “ положение эмбриона” (голова ребенка направлена к груди, ноги согнуты в коленях и прижаты к животу, руки согнуты в локтях и скрещены на груди). Затем выполняется несколько размахивающих движений по продольной оси тела. После этого заметно снижается мышечный тонус, и ребенок ложится на спину. С помощью специальных инструментов (валик, мешки с песком внутри, резиновые кольца, ремни и т. д.) ребенок фиксируется в этой позе.

Ключевые слова. Гиперкинезы, церебральный паралич, гемипарезы, методический арсенал, психомоторные функции, регуляция движений, нарушения моторики

Annotation. During the psychological examination, the physical capabilities of the patient with cerebral palsy should be recorded. For example, when a child is completely motionless, we should put him in a position that relaxes his muscles as much as possible. The didactic material used in the examination should be in his field of vision. The examination should take place in the Arena, on the carpet or in a special chair. In case of muscle tension, the child must be given an "embryonic position" (the child's head is directed to the chest, the legs are bent at the knees and pressed against the stomach, the arms are bent at the elbows and crossed on the chest). Then several swinging movements are performed along the longitudinal axis of the body. After that, muscle tone noticeably decreases, and the child lies on his back. With the help of special tools (roller, sandbags inside, rubber rings, belts, etc.) the child is fixed in this position.

Keyword. Hyperkinesis, cerebral palsy, hemiparesis, methodical arsenal, psychomotor functions, regulation of movements, motor disorders

Психологическая диагностика больных с церебральным параличом сложный процесс. Детский церебральный паралич тяжелая двигательная патология и обусловлена интеллектуальными, речевыми и сенсорными нарушениями. Исходя из этого, обследование детей с ДЦП должно быть направлено на качественный анализ полученных данных.

Задания, предлагаемые ребенку, должны соответствовать и его биологическому возрасту, и уровню его сенсорного, двигательного и интеллектуального развития. Процесс обследования и диагностики должен проходить в форме игры, соответствующей для ребенка. При этом основное внимание должно быть уделено его физической активности.

Наличие дополнительных гиперкинезов мешает ребенку удерживать игрушку. Перед обследованием желательно выполнять специальные задания для снятия гиперкинезов. Например, согнуть одну ногу и приблизить ее к этой ноге, открыв перекрестную руку. Очень важно при обследовании ребенка с гиперкинезами иметь под рукой специальные средства для поддержания позы (специальные ремни, манжеты, кольца из марлевого материала, шлемы и др.).

Нарушения в психическом развитии у детей с церебральным параличом тесно связаны с физическими нарушениями. Инертность ребенка с церебральным параличом мешает ему активно познавать окружающий мир. Состояние детей с церебральным параличом вынужденное, так как они длительное время лежат в одной позе, не имея возможности переворачиваться с одной стороны на другую или на животе. Лежа на животе, они не могут поднимать и удерживать голову, в сидячем положении они не могут использовать руки для других видов деятельности, кроме тех, которые они используют для баланса, и т. д. Все это ограничивает поле зрения, препятствует развитию зрения и координации.

Основные проблемы специалиста заключаются в том, что распространенные, проверенные методики не могут быть использованы полностью или частично в связи с грубыми нарушениями речевых функций, особенно с нарушениями мелкой моторики. При резких гиперкинезах, правостороннем гемипарезе специалист не может в полном объеме использовать методику Векслера, позволяющую определить интеллектуальную функцию. Из-за возможных нарушений пациенты не имеют возможности выполнять некоторые из подтестов. Физическое ограничение не приводит к четкому представлению об их зрительном воображении, конструктивном мышлении, внимании, зрительно-двигательной координации.

Хотя состояние пациента позволяет проводить психологический эксперимент, важно учитывать ограничения, предусмотренные, как правило, методикой. Те же самые причины также мешают использовать тесты изображений и многие другие тесты. Дефекты речи, различающиеся по признакам и степени выраженности у больных с церебральным параличом затрудняют использование вербальных методик.

Специалист, работающий с детьми с церебральным параличом должен ознакомиться с разными методиками, которые должны взаимозаменяемы. Пациенту перед диагностикой дают возможность выбрать методику, которая для него более актуальна с учетом нарушений речи.

Выбор методик зависит от потенциала ребенка с церебральным параличом, от его умений справиться заданиями. Психологическая диагностика детей младшего дошкольного возраста основано на наблюдении в естественных или экспериментальных ситуациях.

Психологическая диагностика детей с помощью тестов возможно с 4-5 лет. В это время тестовые задания предлагают в устной форме и

проводятся индивидуально. С 12-14 лет можно использовать анкетирование.

Учитывая быстро утомляемость обследуемого контингента, к тестовым “перегрузкам” нужно подходить с осторожностью. Как правило, до 5-7 лет разовое обследование не должно превышать 20-30 минут.

Следующие тесты могут быть использованы для оценки интеллекта и интеллектуальных функций во время ДЦП:

- Тест Векслера;
- графические тесты;
- классификационные тесты;
- методика исключения предметов;
- Тест интеллекта Амтхауэра;
- тест школьной зрелости;
- индивидуальный тест интеллекта и т. д.

Для диагностики психомоторных функций (непроизвольность движений, повышенная или пониженная активность в целом) используются наблюдения за поведением, характером реакций, а также графические тесты, проба тремора, проба времени реакции (с 5 лет), методика оценки нервно-психического развития (4-6 лет), определение коэффициента психомоторного развития (до 4 лет).

Кроме метода наблюдения при диагностике восприятия и внимания используются патопсихологические тесты: коррекционный зонд (с 5 лет), тест “недостающие детали” (с 5 лет). Наиболее распространенной методикой изучения внимания являются таблицы Шульте. А для проверки работоспособности актуальны методики Крепелина и Ландольта.

Виды памяти (слуховой, зрительный, логический и др.) оценивается с помощью специальных методик (тесты Бентона, анализ слов, слогов, фигур, историй, пиктограмм и т. д.). Помимо психодиагностических тестов интеллекта для оценки памяти (Векслер, Амтхауэр и др.) использование подтестов целесообразно.

Оценка особенностей личности и эмоционально-мотивационной сферы проводится с помощью теста Розенвейга, личностного опроса Айзенга, тематического теста на апперцепцию, личностного опроса Кеттеля, теста Люшера, теста Заззона на животных, семейного теста, методик Рене Жилина и др.

Особое внимание при диагностике психических функций при ДЦП необходимо уделять детям раннего возраста (до 3-4 лет). Их диагностика основывается в основном на оценке различных уровней пси-

хического развития: двигательных функций, речи, навыков самообслуживания, когнитивных навыков, социализации.

Также на ранних стадиях развития ребенка используют скрининг развития Коваржика, школу развития младенцев Бейли, шкалу Бине-Симона. Полученные результаты позволяют определить приоритетные направления коррекционной программы, позволяя выявить наиболее пораженные сферы психического развития. Учитывая относительную дифференциацию психодиагностики в раннем возрастном периоде, ее можно рассматривать как предварительный вариант, показывающий общие тенденции психического развития.

При оценке необходимых возможностей ребенка для развития познавательной деятельности следует учитывать не только состояние моторики в процессе обследования, но и время, в течение которого ребенок овладевает теми или иными необходимыми навыками (удержание головы, удержание игрушек на руках, самостоятельное перемещение).

Вторым важным моментом в изучении навыков у детей с церебральным параличом является оценка их “функциональной адаптации” к собственным дефектам развития. У детей с сохраненным интеллектом это достаточно выражено, то есть несмотря на выраженный гипертонус, ребенок приспосабливается к тому, чтобы схватить предмет, рассмотреть его в руке или сжать между средним и безымянным пальцем.

Важную роль при оценке двигательной сферы детей с церебральным параличом играет поэтапный подход к особенностям нарушений развития двигательной сферы, обусловленных недоразвитием различных отделов головного мозга.

Например, при недоразвитии подкоркового уровня наблюдается нарушение тонуса, ритмичности, первичной автоматизации и выразительности движений. При повреждении на уровне коры страдает сила, точность движений.

При ДЦП наблюдаются нарушения мышечного тонуса, играющие ведущую роль в регуляции движений, их устойчивости, стабильности, эластичности. При тонических нарушениях в раннем возрасте нарушается формирование ряда рефлексов, обеспечивающих удержание головы, сидения, стояния, сохранение любого положения. Нарушение мышечного тонуса в более старшем возрастном периоде оказывает негативное влияние на работоспособность ребенка. Патологический мышечный тонус вызывает утомляемость ребенка, общую вялость и нарушение внимания. Патологический гипертонус, недостаток пла-

стичности также быстро приводят к усталости и ослаблению внимания. Особенно ярко эта проблема отражается в письме и рисовании ребенка. Из-за жесткости движений линии не доводятся до конца, рисунки получаются малогабаритными и ломаными. Нарушение тонуса отражается на дефиците подкорковых функций у детей с церебральным параличом. Недостаток подкорковых функций приводит к нарушениям в формировании автоматических действий. При ходьбе у ребенка не развивается синхронность движений рук и ног, повороты туловища, выразительность мимики, что в первую очередь важно в процессе общения. Задержка, возникающая в ряде ситуаций в раннем детстве, когда речь еще не полностью развита, еще больше усугубляет психическое развитие ребенка. Например, при умственной отсталости заметно наблюдается недоразвитие моторики. Это проявляется в экспрессивности, монотонности, резкости мимики, жестов, защитных и автоматических движений.

Как уже говорилось выше, двигательная патология на уровне коры формирует различные симптоматики нарушений двигательных функций. При поражении стержневых зон сенсомоторных отделов страдают отдельные составляющие движений: сила, точность, быстрота, что также наблюдается при параличе конечностей ребенка. При патологии как премоторной, так и постцентральной частей головного мозга наблюдается нарушение целого ряда актов, называемых апраксиями.

В исследованиях А.Р.Лурии отмечается, что при нормальном развитии премоторные системы функционируют как посредники, устанавливающие связь между корковой и экстрапирамидной системами. Это отражается на характере нарушений. Во время премоторного дефекта возникает дисфункция как “кинетическая мелодия” движения. Из плавных движений они превращаются в толчковые движения, состоящие из отдельных, не связанных между собой элементов. При постцентральных нарушениях коры головного мозга наблюдается афферентная апраксия, связанная с недоразвитием в корковом анализе кинестетических импульсов, что создает трудности в выборе правильной комбинации движений.

При анализе нарушений моторики ребенка необходимо помнить, что в детском возрасте моторная система ребенка, особенно ее отдельные части, еще находится в процессе формирования. Для этого у детей по сравнению со взрослыми нарушения проявляются четко, локально и изолированно. При ДЦП наблюдается диффузная симптоматика, сочетающая в себе травмы суставов с недоразвитием.

К недоразвитию относятся произвольные движения - синкинезии, не связанные с волевыми действиями. Например, если ребенок при попытке поднять одну руку одновременно поднимает и другую, то аналогичные движения возникают на пальцах другой руки при перемещении пальцев одной руки, то это синкинезия. Синкинезии наблюдаются и у здоровых детей, особенно в раннем возрасте, но постепенно снижаются и в подростковом возрасте уже не наблюдаются. Синкинезии при ДЦП проявляются как у ребенка, так и у подростка в течение длительного времени, а в тяжелых случаях сохраняются на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Инклюзия как реструктуризация развития отечественного образования и совершенствования научно-образовательной школы в целом // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Москва, 2019. С. 40-47.

2. Козьявкин В.И., Шестопалова Л.Ф., Подкорытов В.С. «Детские церебральные параличи» Медико-психологические проблемы, Львов 1999

3. Никитина М.Н. «Детский церебральный паралич», Москва «Медицина» 1979

УДК 376

*Абдуллазаде Гюнель Тахар
магистр кафедры Специальное образование
Азербайджанского Государственного
Педагогического университета г. Баку*

*Abdullazada Gunel Tahar
master of the special training
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku
e-mail: gunelabdullazade1999@gmail.com*

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ
ОРГАНИЗОВАННОГО ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ**

FEATURES OF THE METHODS USED IN THE PROCESS OF ORGANIZED LABOR TRAINING OF STUDENTS IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

Аннотация: в статье освещены особенности методов, используемых в трудовой учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). К таким методам относятся: вербальные; наглядные и практические методы. В школах специального образования широко используется проблемный метод обучения посредством которого учащиеся при ознакомлении с методами научного познания активно участвуют в решении поставленной учителем задачи в форме задания. Учебные программы по труду в основном строятся таким образом, что осваивая программный материал, учащиеся могут осознанно приступить к выполнению новой трудовой деятельности или использованию новых средств.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальные школы, трудовое обучение, умения и навыки, методы.

Annotation: in the article I have studied, the features of the methods used in the labor training activities of children with limited health (CLH) are noted: Verbal; visual; practical methods are included in these texts. In special educational schools, the problematic teaching method is widely used, students are actively involved in solving the problem put forward by the teacher in the form of a task while getting acquainted with the methods of scientific knowledge. Educational programs on labor are mainly built in such a way that students, having mastered the program materials, can consciously begin the implementation of new labor activities or the use of new tools.

Keywords: students with disabilities, special education schools, labor training, skills and habits, methods

Учитывая то, что основным контингентом вспомогательных являются дети с легкой степенью умственной отсталости, можно отметить что, главной задачей школы является формирование их знаний, умений и навыков учебной деятельности. Специальные школы работают над решением вопросов воспитания учащихся с ОВЗ, которые решаются путем реализации системы коррекционных мероприятий, направленных на преодоление недостатков развития учащихся с ОВЗ формирование их личности и социальной адаптации. Наряду с этим

проводится в специальных школах коррекция недостатков в психофизическом развитии и познавательной деятельности школьников. Коррекция недостатков развития осуществляется в процессе обучения преимущественно педагогическими средствами.

В специальной школе большое значение имеет подготовка школьников с умственной отсталостью к самостоятельной жизни. В младших классах она осуществляется в процессе ознакомления с объектами и явлениями окружающей действительности во время экскурсий и уроков по предметам, в старших - в специальных классах социально - бытовой ориентации, а также в системе общего образования. От эффективности коррекционно - воспитательных мероприятий, проводимых в процессе обучения и воспитания, зависит уровень развития учащегося с нарушениями интеллекта. Опыт специального образования показывает, что под влиянием специального обучения и воспитания личность ребенка с умственной отсталостью существенно изменяется. Педагог в это время стремится создать у школьника интерес к обучению и полезной практической деятельности, расширить представления об окружающей действительности, добиться развития познавательных способностей, интересов потребностей.

Главная задача трудового воспитания - максимально облегчить адаптацию детей к социуму после окончания школы. Известно, что в специальной общеобразовательной школе уроки труда выступают не только как предмет, но и как одно из важнейших и неотъемлемых средств коррекции психических и физических недостатков детей. Используя все познавательные способности школьника, необходимо развивать в них жизненные навыки, чтобы они, будучи взрослыми, могли заботиться о себе, выполнять несложные задания в быту и на работе, по возможности жить в семье и быту. Достижение поставленных целей обеспечивается решением следующих основных задач в школе специального образования:

- 1) развитие всех психических функций и познавательной активности учащихся в процессе обучения и коррекция их недостатков; в этой работе основное внимание должно быть уделено умственному развитию;

- 2) воспитание учащихся с ОВЗ, формирование у них правильного поведения; в данном разделе работы основное внимание уделяется нравственному воспитанию;

- 3) трудовая подготовка и подготовка к возможным видам труда, физическая культура, самообслуживание;

4) бытовая ориентация и социальная адаптация - как результат всей работы.

Исследуя вопросы трудового воспитания учащихся с умственной отсталости, Б.И.Пинский, Г.И.Дульневич, Э.А.Ковалев, С.Л.Мирского работах отмечается, что педагогически правильно организованное трудовое обучение и воспитание являются эффективным средством коррекции недостатков умственной отсталости. К трудовому обучению, имеющему большое значение для коррекционной работы, относятся:

- формирование производственных привычек у учащихся;
- планирование собственной работы;
- использование различных видов словесных инструкций, карт, умение оценивать качество работ по определенным технологическим показателям;
- проводить расчетно - измерительные операции;
- решение ряда других задач, связанных с выполнением трудового задания.

В процессе обучения используются различные методы обучения. Методы обучения - это способы совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения, с помощью которых осуществляется решение учебных задач. Методы обучения состоят из отдельных приемов. В процессе обучения методы и приемы могут быть инвертированы. Например, учитель применяет объяснение на уроке труда как метод формирования знаний (основной метод). Однако, используя метод практической работы, учитель периодически изучает вместе с учащимися недостатки в работе. В этом случае объяснение играет роль техники в обучении. В общей педагогике существуют различные классификации методов обучения. Чаще всего они делятся на следующие три группы:

1. Вербальные методы: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, самостоятельная работа учащихся с книгой.

2. Наглядные методы: демонстрация (показ) изучаемых объектов, изображений, опытов и методов работы, кино и телепрограмм, организация самостоятельных наблюдений учащихся.

3. Практические методы: специальные упражнения (в умственных и двигательных действиях), лабораторные работы, практическое выполнение трудовых заданий.

Одной из особенностей умственно отсталых учащихся является нарушение их речи. Нарушения речи создают трудности в восприятии и понимании обращенной к ним речи. В специальной школе к речи

учителя предъявляются строгие требования, так как он является образцом подражания для учащихся. Основу этих требований составляют:

1. Определенный учебный материал должен быть понятен данной группе учащихся в силу своей сложности.

2. Повествование и рассказ не должны быть обременены новыми понятиями.

3. Новый учебный материал должен быть связан с ранее изученным материалом, так как учащиеся специальной школы не имеют возможности найти эти связи без посторонней помощи.

4. Речь учителя должна быть четкой, логически последовательной, интересной и эмоциональной.

5. Эффективность объяснения или рассказа учителя значительно возрастает при использовании наглядных средств обучения.

Особенно важную роль в усвоении теоретического материала играет повторение учащимися спецшколы. Учебные программы построены таким образом, что освоение новой технической информации осуществляется на основе изученного теоретического материала. Поэтому необходимо последовательно возвращаться к ранее изученным темам. Система повторения учебного материала должна быть отражена в тематических и рабочих планах учителя. Придавая большое значение повторяемости технической информации, нельзя не отметить ошибочность действий педагогов, не стремящихся сформировать у школьников первоначальные знания по тому или иному предмету. В учебных программах по труду для спецшколы теоретический материал включается в содержание более сложных и технологических тем. В этих случаях технические данные изучаются в ходе комбинированных занятий, при этом одна часть занятий посвящена теоретическим вопросам, а другая - практической работе. Программы старших классов включают темы (теоретические темы), полностью посвященные теоретическим вопросам. Например, "материалы из дерева" - (VII класс), "механизация рабочих процессов в швейной промышленности" (швейное дело, VIII класс). Общее количество таких тем невелико. Каждому из них дается 4-10 учебных часов; однако это не означает что ученик должен данное время посвящать обычному разговору. Каждое упражнение по теоретической теме также включает в себя практическую деятельность учащихся на семинаре или экскурсии. Содержание практической деятельности может быть различным в зависимости от темы. В одних случаях это лабораторные работы и некоторые упражнения, в других - практические работы по изготовлению изделий.

Изучение принадлежностей труда: в процессе изучения принадлежности труда и приспособлений необходимо различать случаи, когда учащиеся никогда не были знакомы с новым принадлежностями труда или были известны с предыдущих уроков. В первом случае необходимо подробно рассказать о назначении принадлежности труда и показать приемы работы с его помощью, а во втором - уточнить знания, имеющиеся, прежде всего, у учащихся, задавая им вопросы, дополняя их ответами. В любом случае учитель показывает учащимся принадлежности труда в природе. Чертежи, схемы или макеты могут быть лишь дополнительными средствами утепления. Следующий этап в изучении инструментов и приспособлений – знакомство с их конструктивными особенностями. В итоге, можно отметить, что уровень знаний помогает учащимся специальных школ более успешно работать, используя инструменты и устройства по назначению.

Список литературы

1. С.Л.Мирский “Методика профессионально - трудового обучения во вспомогательной школе”. “Просвещение”, 1980.
2. В.В.Воронковой “Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе”. Москва -1994
3. Пинский Б.И. "Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы".- М.: Педагогика, 1977.
4. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе., М.,1969.
5. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития. - М., Педагогика, 1985-128с
6. Бабошина Е.В. Правовое регулирование права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья//Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. - Москва, 2021. - С. 126-132.

Агаева Тамилла Гусейн
кандидат филологических наук,
доцент кафедры Специальное образование
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку

Agayeva Tamilla Huseyn
Azerbaijan State Pedagogical University
“Special (defectological) education”,
agayev.tamilla@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

FEATURES OF ALTERNATIVE COMMUNICATION IN FOR DEAF CHILDREN

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения альтернативных средств коммуникации, направленных на оказание помощи глухим детям с глубокими недоразвитиями в речезыковой деятельности. Представлен анализ различных технологий альтернативной коммуникации и обоснована их эффективность при формировании коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коррекционная школа, образовательный процесс, глухие дети, альтернативная коммуникация.

Abstract. The article discusses the features of the use of alternative means of communication aimed at helping deaf children with profound underdevelopment in speech and language activities. An analysis of various technologies of alternative communication is presented and their effectiveness in the formation of communication skills is substantiated.

Keywords: correctional school, educational process, deaf children, alternative communication

Известно что, речевая и коммуникативная деятельность играет ведущую роль в развитие интеллектуальных способностей у детей и является основным регулятором поведения. Большинство из них общаются между собой с помощью этих средств без каких - либо затруднений, однако, есть группа детей, которые не могут пользоваться

речью в полном объеме для полноценной социальной коммуникации. У этих детей отмечается крайняя ограниченность вербальных средств общения и недоразвития устной речи, ограничивающая процесс взаимодействия с окружающим миром.

В мировой практике альтернативная система коммуникации рассматривается как особая технология, основанная на применении невербальных средств общения, которые дополняют или заменяют естественное общение и облегчают процесс межличностного взаимодействия.

Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться.

Альтернативная коммуникация может: быть необходима постоянно; применяться как временная помощь; рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью. Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и помогает её развитию. Использование дополнительных знаков способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи. Цели использования альтернативной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию;

К известным альтернативным средствам коммуникации относятся следующие:

- естественные (мимика, жесты, пантомима, вокализация, улыбка);
- искусственные (язык барабанов, танца, музыки);
- профессиональные (азбука Морзе, семафорная азбука, сигнализация флагами, языки программирования);
- специальные или альтернативные (дактилирование, жесты языка глухих, язык слепоглухих, азбука Брайля)

Исследователи утверждают, что развития перечисленных альтернативных способов коммуникации связаны, с тем, что в настоящее время увеличивается количество детей, у которых речь либо затруднена, либо вовсе отсутствует [6. с. 158-165.]. Среди детей лишенных вербальных средств общения есть

Речь является проявлением вербальной коммуникации. Для развития речи ребенка очень важным является его полноценный слух. При помощи слуха ребенок воспринимает речь окружающих, подражает ей и вступает контакт с внешним миром.

Нарушения слуха ограничивает у детей, к частности у глухих жизнедеятельность и оказывает большое влияние общению и взаимодействию с нормально слышащими людьми.

Недостаточность вербальных средств общения, особенно отражается на их познавательной личностной и поведенческой сфере. Испытывая трудности в общении и формирование взаимоотношений с людьми затрудняет процесс полноценного взаимодействия, препятствует формированию и результативности различных видов совместной деятельности. Он оказывается не готовым к самостоятельной жизни и не может выражать вербальными средствами свои желания и потребности, чувства и эмоций. В последствии у них могут формироваться некоторые негативные черты личности, таких как негативизм, агрессивность и замкнутость. Такой ребенок испытывает постоянную потребность в помощи со стороны взрослых, у окружающих для построению межличностных контактов с слышащими собеседниками. А это, становится существенным препятствием к овладению системой жизненных ценностей, с людьми вербальными средствами общения. Кроме того, недостаточность вербальных средств общения приводит к социальной изоляции детей, а это отражается на их успеваемости, овладении программным материалом. Глухой ребенок в образовательном процессе со слышащими сверстниками становится не активным деятелем а пассивным зрителем.

Таким образом, неполноценность речезыковой деятельности у глухих детей влияет на все вышеперечисленные процессы и требует особого внимания созданию специальных условий для повышения эффективности овладения альтернативных коммуникативных средств общения в процесса обучения глухих детей

В современном сурдопедагогике накоплен достаточно богатый опыт использования технологий альтернативной коммуникации. все несловесные системы общения называются альтернативными. Альтернативная коммуникация означает, что человек может общаться и взаимодействовать с другими, не используя словесную речь или как дополнение к ней.

У глухих людей свой способ передачи информации и принятия ее, построены на использовании невербальных средств общения, содержанием которых выступают взгляд, жесты, тактиль, символы различного характера, картинки, пиктограммы. В процессе обучения используя технологии альтернативной коммуникации, можно за более короткий срок активизировать у глухого ребёнка, познавательные процессы, развивать лингвистические навыки, расширить

представления об окружающем мире, повысить самостоятельность его действий.

По мнению А.А Магутина при обучении технологиям альтернативной коммуникации не обходимо придерживается ряд условий: следовать выработанным алгоритму введения графических символов; контролировать уровень понимания значения изучаемых символов; применять изученные символы при решении коммуникативных задач; систематически комментировать любые речевые проявления со стороны ребёнка; относиться к обучению коммуникации как важной составляющей жизнедеятельности ребёнка во всех видах деятельности; сочетать различные инструментальные средства в процессе обучения; расширять спектр коммуникативных ситуаций; привлекать различных партнёров. [З.с. 188–190.]

В основном коммуникативная деятельность глухих осуществляется при помощи словесной, жестовой речи и дактилологии.

Остановимся более подробно на рассмотрении жестовой речи и дактилологии. Как средство альтернативной коммуникации, которые считаются самыми востребованными в работе с глухими детьми имеющими значительные трудности в использовании вербальных средств общения.

Для глухих детей как способ альтернативной коммуникации целесообразно применять жестовую и дактильную речь. Стоит различать жесты и дактиль. Жесты – это мануальные знаки. Эта методика проявляется в мимике, жестах, позах, эмоциях, которые помогают усилить значимость передаваемой информации или заменить вербальную коммуникацию, проявляющуюся в словесности. Жестовая технология требует у ребенка хорошо развитой моторики пальцев и рук. Жестовая речь отличается от устной речи в грамматическом и синтаксическом отношении, так как имеет собственную грамматику, систему словоизменения и порядок слов. Например: описание жеста “лошадь”, руки сжаты в кулачки и подняты на уровень груди, подскоки, изобразив движение “скакать на лошадке”. Но жесты не всегда способны передать всю необходимую информацию человеку. Иногда приходится использовать дополнительные средства, такие как движение тела, к примеру, взгляд человека или выражение лица. В некоторых случаях взглядом можно сказать больше, чем словами. В языке жестов большую роль играют руки, руки могут передавать и эмоциональное состояние.

Исследования ученых показывают целесообразность использования словесного и жестового языков как равноправных средств педаго-

гического процесса. Ученые признавая язык жестов природным языком глухих, не занижая его возможностей и выразительности, но указывают на то что жестовый язык аграмматичен и жестовая лексика небогата по сравнению с вербальными средствами общения. В связи с этим актуальным становится обучение нормированной, грамотной жестовой речи, что приведет к расширению их словарного запаса, повышению уровня жестовой и словесной речи, лучшему взаимопониманию, восприятию и пониманию сурдоперевода на различных мероприятиях. Жестовая речь позволяет предоставить всю устную информацию в наглядном виде, что облегчает процесс общения глухого ребёнка и понимания речи партнёра по коммуникации. Этот метод улучшает у детей коммуникативные навыки, повышает интерес к происходящим событиям. Они с помощью жестов и мимики начинают выражать потребность в коммуникации. Являясь альтернативной системой коммуникации жесты способствует пониманию и общению, а полученный позитивный опыт развивает мотивацию и действия глухого ребенка. Однако, нужно учитывать, что овладеть языком жестов гораздо сложнее, чем дактильной азбукой. Жесты в первую очередь необходимы для детей, которые в силу своих возможностей не могут общаться на равных с окружающими

Разговорная жестовая речь усваивается детьми из общения с другими глухими, в той или иной степени владеющими ею.

В отличие от жестов, дактиль предполагает своеобразную форму общения с использованием пальцев рук. Дактильная речь - это такая форма речи, в которой, воспроизводя слово, говорящий пользуется знаками, изображенными в пространстве, с помощью пальцев. Дактиль - это пальцевый алфавит, дактильная система поочередное описание каждой буквы, а жесты это целые слова. Дактильный знак не только легче воспринимать, но и значительно легче воспроизвести, чем звук. И это очень важно, потому что таким образом можно обратиться к окружающим с помощью слова, назвать, как слышащему, любой предмет, но делать это не только произнося слово устно, но и «произнося» его пальцами, или продактилировать слово без устного проговаривания. Технология жеста и дактиля не требует использования и изготовления специальных приспособлений. Поэтому такая общения считается самой простой и доступной для глухих детей.

В специальных школах для детей с нарушениями слуха в города Баку работающие на билингвистической основе, ведется обучение Азербайджанскому словесному языку, равноправно с дактильной и жестовой речи.

На ранних этапах обучения в школе дактильная форма речи не может быть средством общения. Дети младшего школьного возраста при обучении дактилологии испытывают большие трудности. У детей в младших классах ещё не развита мелкая моторика, и они не могут без помощи учителей продуцировать многие дактильные знаки и их сочетания. Поэтому обучение глухих школьников дактильной речи требует создания определённой сенсорной и моторной готовности.

В школах часто используются для коммуникации с детьми с нарушениями слуха графические символы, пиктограммы. Графические символы объединяет в себе ряд графических знаков, которые обозначают определённые понятия. Это может быть многочисленный спектр простых предметов, обозначающие действия или события.

Совокупность символов образует новые соответствующие им понятия символы. При освоении системы графических символов необходим помощь родителей или сурдопедагога. Они указывая на объект его рукой, должны помогать ребёнку.

Пиктограммы представляют собой черно-белые изображения, заменяющие слова, действия, ситуации. Картинки прикрепляют к доске или подходящему объекту, и в процессе общения со взрослым, ребёнок заучивает изображения. Коммуникативные или лингвистические доски содержат небольшое количество крупных реалистичных цветных изображений или фотографий. Они постепенно заменяются пиктограммами, символами. Затем, по мере усложнения, к картинкам добавляются подписи. Этот прием способствует формированию глобального чтения. По мере накопления словаря активного и пассивного, вербального и невербального словаря ребенка становится возможным конструирование предложений и создание ситуаций для общения, и дальнейшего обучения. Интересна и продуктивна система коммуникации при помощи карточек PECS. PECS — система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек. Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий — ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями. Система «PECS» призвана научить их самостоятельно инициировать и вступать в коммуникацию с другими людьми [Магутина, 2015] «PECS» сводит существенную часть коммуникации – речевой обмен к непосредственному обмену картинками, что для многих неговорящих является огромным усилием, а с другой стороны – и достижением

Среди детей использовавшие альтернативные средства коммуникации есть группа детей, которые не овладеют вербальными коммуникативными средствами общения т.е. они не могут пользоваться речью в полном объеме для полноценной социальной коммуникации. Это дети, не имеющие слуха, зрения и речи, полностью оторванные от окружающего мира. Слепоглухие дети, которые имеют сочетанный дефект слуха и зрения, без специальной сурдо-, тифлопедагогической помощи не могут включиться к общению с окружающими. Имея значительные трудности в использовании вербальных средств общения в качестве эффективного альтернативного способа общения они применяют азбуку Лорма. Азбука Лорма является наиболее лёгким способом коммуникации для лиц с ограниченной подвижностью кисти руки, при этом человек овладевает навыками считывания и лормирования без особых трудностей, Каждое прикосновение или действия кодируют соответствующую букву [5, с. 94].

Построенная на прикосновении к определённым точкам, расположенным на руке и выполнении штрихообразных движений по ладони Азбука Лорма предоставляет возможность слепоглухим осуществлять взаимодействие и между лиц отклонениями в сенсорной системе. Для слепоглухих детей азбука Лорма является альтернативной системой коммуникации, жизненно ценной системой и способствует общению и пониманию речи окружающих.

Кроме азбуки Лорма слепоглухому ребенку удастся обратить на себя внимание окружающих способом звуковых сигналов и вокализаций. Используя неречевые звуки, ребёнок может взаимодействовать с близкими, родителями. Например, топот ногой - “хочу в туалет”, хлопанье в ладоши - “хочу пить” и т.д. Вокализация и звуки может быть как самостоятельной единственно эффективно сложившейся системой коммуникации, так и переходных этапов в развитии самостоятельной речи. В процессе обучения педагог может формировать у ребенка свою систему вокализаций и звуков.

Таким образом, в настоящий момент времени имеется достаточно большое количество технологий альтернативной коммуникации, которые играют огромную роль в образовательном процессе, существенно облегчают процесс обучения, способствуют освоению правил грамматики и синтаксиса родного языка, формированию умения устанавливать взаимодействие с окружающими людьми, использовать в дальнейшем вербальные средства общения. Выбор того или иного средства альтернативной коммуникации во многом зависит от индивиду-

альных особенностей ребёнка, его психофизических, интеллектуальных, сенсорных возможностей.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 18–20 сентября 2014 г. / под науч. ред. В.Л. Рыскиной. – СПб., 2014.

2. Васильева Е.С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей / Е.С. Васильева // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 41–44.

3. Магутина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). - Уфа: Лето, 2015. - С. 188-190.

4. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / пер. с англ. Стивен фон Течнер, Харальд Мартисен. – М.: Теревинф, 2014.

5. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов /Л. Фрост, Э.Бонди. – М.: Теревинф, 2011.

6. Щетинина Е.Б. Формирование связной речи дошкольников с задержкой психического развития: Актуальные проблемы логопедии // Сборник научных и научно-методических трудов. Саратов, 2018. С. 158-165

7. Шайхадарова Р. Ф. Альтернативные средства общения лиц с двойными сенсорными нарушениями / Р. Ф. Шайхадарова // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и просвещение, 2018. – С. 93–95.

Аллахвердиева Гюнель Эдалет кызы
педагог кафедры специальное обучение
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку

G.Allahverdiyeva
teacher of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: s-asadzade@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PECULIARITIES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MENTAL DELAY

Аннотация. С рождения ребенка окружает множество звуков: речь людей, музыка, шелест листьев, щебетание птиц и т.п. Но из всех звуков, воспринимаемых ухом ребенка, лишь речевые звуки, и то только в словах, служат целям общения его со взрослыми, средством передачи различной информации, побуждения к действию. А прежде, чем ребенок научится понимать и произносить отдельные слова, он реагирует на интонацию. Ребенок не всегда может сразу правильно произнести услышанное слово, сохранить в нем слоговую структуру, четко выговаривать все звуки.

Ключевые слова. Звук, речевые расстройства, слова, ЗПР, звукопроизношения, фонематического восприятия.

Annotation. From birth the child is surrounded by a multitude of sounds: the speech of people, music, a pile of leaves, the chirping of a bird, and so on. No trace of all sounds, perceived by the ear of the child, only speech sounds, and only in words, serve the purpose of communication of the ego with adults, by means of transmitting different information, motivation to action. And before the child learns to understand and pronounce certain words, he reacts to the intonation. The child is not always able to immediately pronounce the spoken word correctly, to store it in the syllable structure, to utter all the sounds.

Key word. Sound, speech syllables, words, delayed mental development, sound pronunciation, phonemic perception.

Задержка психического развития (ЗПР) – это темповое отставание развития психических процессов у ребенка, характеризующееся незрелостью эмоционально-волевой сферы, которое может быть потенциально преодолено посредством специально организованного коррекционного обучения и воспитания. Речь является одной из важнейших функций, которые крайне необходимы для полноценного психического развития ребенка. Именно своевременно сформированный грамматический строй языка ребенка является главным условием его полноценного психического и речевого развития. У детей дошкольного возраста с ЗПР речевая система недостаточно сформирована. Несформированность имеет различную степень, в зависимости от организованной с ребенком коррекционной воспитательно-образовательной работы и степени ЗПР. Зачастую речь дошкольника с ЗПР имеет ситуативный характер. Переход к контекстной речи отмечается ближе к школьному возрасту.

Ребенка окружает множество звуков: речь людей, музыка, шелест листьев, щебетание птиц и т.п. Но из всех звуков, воспринимаемых ухом ребенка, лишь речевые звуки, и то только в словах, служат целям общения его со взрослыми, средством передачи различной информации, побуждения к действию. А прежде чем ребенок научится понимать и произносить отдельные слова, он реагирует на интонацию. Ребенок не всегда может сразу правильно произнести услышанное слово, сохранить в нем слоговую структуру, четко выговаривать все звуки.

Внятность и чистота речи зависят от многих факторов, и в первую очередь, от состояния и подвижности артикуляционного аппарата. Неправильное строение аппарата, неразвитость, вялость мышц языка, нижней челюсти, мягкого нёба, губ и, как следствие, их недостаточная подвижность нередко являются причиной плохого произношения. Наиболее активно участвует в образовании звуков и произнесении слов язык. От его положения, от того какую форму он принимает (распластан или образует желобок, кончик языка сужен и касается верхних резцов и т.п.), зависит правильное произношение большинства звуков русского языка.

В большинстве случаев нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР охватывают три и более фонетические группы звуков. На первом месте среди звуковых расстройств у дошкольников с ЗПР дефекты произношения сонорных звуков Л, Р, далее следуют дефекты произношения свистящих и шипящих звуков. Преобладающими среди нарушений звукопроизношения у детей данной категории являются

смешения звуков. У дошкольников с ЗПР, имеющих дизартрию, в первую очередь отмечаются расстройства наиболее сложных дифференцированных движений, что обуславливает нарушение сложных по артикуляции звуков (Р, Л, Ш, Ж, Ц, Ч).

Нарушения артикуляторной моторики у дошкольников с дизартрией, приводящие к дефектам звукопроизношения, вторично вызывают нарушения фонематического восприятия у данной категории детей. Нарушения артикуляторной опоры восприятия звуков, неточный слуховой образ не дают возможности для слухового контроля и восприятия, что ведет к усугублению нарушений звукопроизношения

Процесс развития речи во многом зависит от развития фонематического слуха, т.е. умения отличать одни речевые звуки (фонемы) от других. Недостаточная сформированность слухового восприятия, фонематического слуха характерна для детей с ЗПР и может явиться причиной неправильного произношения звуков, слов, фраз.

Недостаточная сформированность грамматического строя речи является одним из наиболее ярких проявлений общего недоразвития речи, характеризующих устную речь детей с ЗПР. Трудность у этих детей вызывает определение цвета и формы, подбор антонимов и синонимов.

Ограниченность лексических средств у детей с ЗПР проявляется при составлении предложений по опорным словам и с заданными словами.

Уровень овладения предложением служит показателем сформированности грамматического строя речи. Для детей с ЗПР составление предложений представляет трудность. Ошибки у детей очень многочисленны. Наиболее распространенная ошибка – нарушение порядка слов.

Одно из ярких проявлений несформированности грамматического строя речи является употребление предлогов. Сложные предлоги не употребляются этими детьми, а простые употребляются с ошибками (замена предлога, пропуск). Несформированность устной речи у детей с задержкой психического развития обуславливает в дальнейшем нарушение письма.

Говоря о словаре детей с ЗПР можно отметить:

- значительное расхождение между пассивным и активным словарем;
- неточное употребление слов;
- мало слов, обозначающих общие понятия и конкретизирующих эти понятия;

- затруднена активизация словарного запаса;

Для дошкольников с задержкой психического развития характерна несформированность процессов интонационной выразительности речи, их затрудняет эмоциональное рассказывание стихов, сказок.

Период детского словотворчества у детей с ЗПР наступает позже и продолжается дольше, чем у детей с нормальным развитием.

Таким образом, дети с ЗПР отличаются недоразвитием всех функций – задержка речи или различные нарушения являются практически постоянным «спутником» детей. Развитие связной речи является наиважнейшим условием успешности обучения ребенка. Только обладая хорошо развитой речью, ребенок может давать развернутые ответы на сложные вопросы, полно и аргументировано излагать свои мысли.

Нарушения речи у детей с ЗПР носят вариативный характер и обусловлены влиянием целого ряда факторов: характера этиологии, клинической картины ЗПР, психологических особенностей, наличия неврологической симптоматики и других.

Речевые расстройства отрицательно влияют на психическое развитие ребенка, тем более на малыша с ЗПР, на эффективность его обучения. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи способствует развитию мыслительной деятельности, социальной адаптации ребенка.

Особенности развития и нарушений речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) обнаружены во многих исследованиях и актуально. Следует отметить, что самостоятельная устная речь детей с ЗПР (при отсутствии выраженных дефектов) может удовлетворять потребности повседневного общения, и для определения степени отставания речевого развития требуется специальное обследование детей. Экспрессивная речь детей характеризуется частыми нарушениями звукопроизношения, недостаточной сформированностью словарного запаса и грамматического строя речи, речевой инактивностью. Исследование Е.В. Мальцевой выявило значительную распространенность у детей с ЗПР дефектов устной речи (39,2 % от числа обследованных младших школьников с ЗПР). При этом вариативность нарушений проявляется весьма разнообразно. Изолированные фонетические дефекты наблюдаются у 24,7 % от числа детей с ЗПР, имеющих нарушения речи. Сочетания дефектов произношения с трудностями в дифференциации звуков, отражающиеся в письме выявлены у 52,6 % детей. Дефекты, охватывающие все стороны речевой системы и имеющие отражение в письме, наблюдаются у 22,5 %. Дети с об-

щим недоразвитием речи составляют, по данным автора, 9 % от всего обследованного контингента [6]. Автор выделила специфические ошибки, свидетельствующие о несформированности у детей слогового контура слова. Это ошибки в звуконаполняемости сформированного контура слова и ошибки, совмещающие несформированность слогового контура слова с нарушением его звуконаполнения. Воспроизведение детьми с ЗПР слов различной слоговой структуры сопровождается большим количеством звуковых замен, искажений, пропусков и перестановок звуков. Характерным признаком речевого расстройства у детей данной категории является «специфическая ассимиляция». Это нарушение проявляется в том, что ребенок не может произнести правильно слова, содержащие звуки, близкие по артикуляции или по звучанию. Дети с ЗПР мало, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, используют слова, обозначающих признаки и свойства предметов, оценочные прилагательные. В целом словарь детей с ЗПР, как правило, беден и недостаточно дифференцирован, не включает слова, выражающие сложные качества и отношения. На формирование словаря и грамматического строя речи детей с ЗПР оказывает негативное влияние недостаточность у них представлений об окружающем мире, о пространственных, временных, количественных, качественных, субъектно-объектных и причинно-следственных 138 отношениях, пониженная психическая активность, неполноценность операций анализа, синтеза, сравнения, неточность восприятия. Многие дети испытывают затруднения в грамматическом и синтаксическом оформлении предложений, что может наблюдаться не только в продуктивной, но и в репродуктивной речи. У детей с ЗПР недостаточно сформирована способность воспринимать, определять и дифференцировать значения, заключенные в грамматических единицах языка, что приводит к нарушению их употребления в собственной речи. Ограниченность лексико-грамматических возможностей детей проявляется в нарушении грамматических форм слов, пропусках и заменах слов, что отрицательно сказывается на смысле высказываний. Чаще всего у детей наблюдается нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов, что связано с неполноценностью грамматического программирования. Наблюдаются ошибки в употреблении предлогов (замены, иногда пропуски), а также ошибки в предложно-падежном управлении, в согласовании существительных с глаголами и прилагательными. У детей с ЗПР отмечается запоздалое развитие словообразовательных процессов. Отмечаются затруднения детей в образовании новых слов с помощью суффиксов, приставок. Недостаточное усвоение детьми словообразовательных моделей и

значений словообразовательных морфем приводят к затруднениям понимания и дифференциации существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «очень большой», к затруднениям понимания значений глаголов, образованных префиксальным способом. У детей с ЗПР отмечается и своеобразие в развитии связной речи. Им характерны неосознанность и произвольность построения фразы, как и высказывания в целом. Дети не дают развернутых ответов на вопрос взрослого, часто в их ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Исследования Н.Ю. Боряковой (1983) показали, что неполноценность речевой деятельности детей с ЗПР связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замысла, внутреннего программирования и грамматического структурирования) . 139 Как отмечал В.И. Лубовский (1978), для детей данной категории характерна слабость словесной регуляции действий, у них недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи [5]. У младших школьников с ЗПР отмечается низкая готовность к усвоению письменной речи, трудности при ее реализации. Нарушения формирования письменной речи – характерная особенность школьников с ЗПР.

Список литературы

1. Стребелева Е.А. «Наглядный материал для обследования детей», Москва , «Просвещение» 2005
2. Стребелева Е.А. «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» Владос -2005 180 стр.
3. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1985.- 209 с.
4. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с ЗПР: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983.
5. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей с ЗПР: учеб. пособие к спецкурсу. – СПб.: Образование: МГПП «Внедрение», 1992.
6. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Инклюзия как реструктуризация развития отечественного образования и совершенствования научно-образовательной школы в целом // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Москва, 2019. С. 40-47.

Асланова Сабина Рамиз
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры Специальное образование
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку

Sabina. Ramiz Aslanova,
Ph.D., Associate Professor
Azerbaijan State Pedagogical University
Baku, Azerbaijan
sabina-aslanova@bk.ru

МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА ПРИ СИНДРОМЕ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

INTERHEMISPHERIC BRAIN ASYMMETRY AND ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Аннотация: В статье рассматривается функциональная асимметрия головного мозга при СДВГ. Отличительные особенности развития обучения в различных психических процессах. А именно, влияние латерализации на саму проблему при СДВГ. Для раскрытия, прежде всего, самого процесса церебральной асимметрии головного мозга. Асимметрия слева и справа является важной особенностью организации человеческого мозга, и измененная структурная или функциональная асимметрия может демонстрировать различные особенности развития, как это видно на примере СДВГ.

Ключевые слова: функциональная асимметрия, латеральность полушарий, церебральная латерализация, речевое развитие, поведенческие расстройства.

Annotation: The article examines the functional asymmetry of the brain in ADHD. Distinctive features of the development of learning in various mental processes. Namely, the effect of lateralization on the problem itself in ADHD. For disclosure, first of all, the very process of cerebral asymmetry of the brain. Left and right asymmetry is an important feature of the organization of the human brain, and altered structural or functional

asymmetry can demonstrate different developmental features, as can be seen in the example of ADHD.

Keywords: functional asymmetry, hemispheres laterality, cerebral lateralization, speech development, behavioral disorders.

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most commonly diagnosed mental disorders of childhood. ADHD is characterized by developmentally inadequate and worsening levels of inattention and hyperactivity, impulsivity and emotional dysregulation. (2) Approximately 15% of children diagnosed with ADHD retain this diagnosis into adulthood. (3.4)

ADHD is not only a childhood disorder, although it begins in childhood and can continue into adolescence. Although hyperactivity tends to improve as the child grows into adolescence, problems with attention, disorganization and poor impulse control, attacks often persist into adolescence and adulthood.

The brain is one of the most striking examples of structural, functional differences between the right and left halves of the human body. Like internal organs, the brain develops from an unpaired neural tube structure. The cerebral hemispheres differentiate by the end of the eighth week of pregnancy. (Steding 2009).

In the current clinical view of ADHD, three subtypes of the disorder have been proposed: inattentive, hyperactive-impulsive, and combined. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) presents numerous interconnected problems in both the pedagogical and psychological stages of development. We see these lags in low academic performance, learning disabilities, minor cognitive impairments, behavioral disorders, and antisocial personality disorders. Also, studies have noted a high incidence of symptoms of anxiety and depression.

All these parameters are considered from a psychological and pedagogical point of view. And if, to analyze the neuropsychological point of view, then there are disorders of executive functions, such as behavioral inhibition, attention and executive functions - self-regulation, working memory or active memory, planning and cognitive flexibility. According to a number of authors, hot executive functions are associated with the ventral and medial regions of the prefrontal cortex. They are called hot brains, and cold brains are cold executive functions that are associated with the dorsolateral and prefrontal cortex.

Many researchers in various fields point to the involvement of the frontostriatal network, which is manifested in the pathophysiology of

ADHD. The frontal striatal network includes the lateral prefrontal cortex, the dorsal anterior cingulate cortex, the caudate nucleus, and the shell. More and more in research works, pathologies, developmental disorders in the region of the cortex and cerebellum are demonstrated. The above studies on the pathological structures of the brain entail changes in the volume of the brain and cerebellum as well. Namely, these changes are manifested in a decrease in the volume of the brain, prefrontal cortex, basal ganglia, dorsal anterior cingulate cortex of the corpus callosum.

Asymmetry or laterality of the cerebral hemispheres is widespread in processing information from the environment. The functional asymmetry of the cerebral hemispheres is the basis for the organization of the cognitive side of the central nervous system. The functioning and dominance of the (left, right) hemispheres play different roles in mediating behavior and higher mental processes or cognition. Brain lateralization is found in areas as diverse as motor control, perception, memory, emotion, and language. Speech, language, writing, practical and spatial skills controlled by cerebral lateralization, make it possible to associate speech, language, written practical skills, that is, motor planning with the functioning of the left hemisphere, while spatial skills depend on the functioning of the right hemisphere. Such functional asymmetry exists both in children with normal speech development, it is also observed during the period of speech and behavioral, emotional disorders. However, during violations of speech, emotional and behavioral development, functional cerebral lateralization manifests itself has its own characteristics. A.R. Luria and a number of authors (P. Joseph; Helliz et al.) In their works distinguish that in the visual area, the left hemisphere is better at processing small local, detailed information skills, and the right hemisphere is better for processing the global configuration. However, it should be noted that each hemisphere of the brain can process both local and global information to a reasonable extent.

As noted, A.R. Luria, the only exception from this position, is speech, which in most people is produced only by the left hemisphere. It should also be noted that in this case, the right hemisphere is able to reproduce speech. It should also be noted that in this case, the right hemisphere is able to reproduce speech. The right hemisphere is usually dominant for some aspects of attention and arousal (Heilman, C.M.D.Bowers).

Despite extensive research, many aspects of the pathophysiological disease remain unknown. Also, there is a large degree of behavioral heterogeneity at diagnosis.

Traditionally, the ADHD phenotype has been characterized by signs of inattention, hyperactivity, impulsivity, or a combination of both. Today,

diagnosis in children is usually made by combining clinical information from parents and teachers with standardized estimates of ADHD manifestations (Mc Cracken 2000). The diagnosis, depending on the degree of stability of behavioral traits, affects the daily life of the child in various social conditions: school, home, kindergarten, etc.

Over the past decade, magnetic resonance imaging (MRI) and tensor diffuse imaging have been increasingly used in the diagnosis and study of anatomical changes in the brain of children with ADHD. Despite the general instrumental examination method, the results show different patterns of pathology. For example, in the Ellison-Wrighta studies, it was found that the analysis of structural changes revealed a very significant decrease in gray matter in the basal ganglia, including the braggart body. Also, in the works of Naka (2011), confusion was revealed in the deviation of laterality. Hooqman in 2017 found pathological changes, namely, smaller volumes in the adjacent area, amygdala, caudate, hippocampus, shell, and intracranial volume without significant changes.

In studies, the significance of tensor diffuse imaging varied, as did laterality. Interestingly, however, the structural features of ADHD in the brain seem to disappear to some extent during development. This is indicated by the works of researchers such as Larisha, Castellanos and Praal. Some clinicians believe that stimulant treatments increase dopamine signaling. (Shaw, 2009)

In the 1980s, it was observed that people with unilateral lesions in the right hemisphere may show symptoms of ADHD. In terms of the anatomical structure of the brain, several studies have identified altered caudate asymmetries in ADHD. (9, 10).

Douglas et al. (14) conducted the largest study to date of the anatomical asymmetry of the brain in attention deficit hyperactivity disorder. Objective attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) includes motivational dysfunction. The loss of the prefrontal component by this developing lateralization in ADHD is compatible with and accompanies motor and cognitive functions. Frontal alpha brain asymmetry includes motivational dysfunction. Such neuropsychologists Filipp, Kyen in their works reveal a large connection between the symptoms of ADHD, alpha asymmetry and depression, even with the assumed gender specificity. The complex state of alpha-asymmetry and ADHD symptoms induces motivational dysfunction and depression in children. Along with the manifestations of ADHD, research works on brain lateralization indicate an aggravation of symptoms on the one hand, but also possible activation of compensatory mechanisms, with complicated pathologies, on the other hand. These aggravated symp-

toms are expressed in a violation of the cognitive side, tempo-speech development, manifestation of mental lability, as well as pathological states of anxiety and emotional instability.

The above mentioned impairment of cognitive functions and behavioral disinhibition entails a disorder of executive functions. Such disorders of executive and executive functions find their profound change in the formation of personality. Asymmetric lateralization is also reflected in the motor zones of the brain, and such lateralization of the motor zones with ADHD leads to motor disorders, namely, disorders of gross and fine motor skills. In these motor centers, violations of the prefrontal motor zones are observed, namely, for example, disorders of speech development and cognitive processes. Along with the frontal motor zones, changes are noted in

turbances in balance and coordination are explained.

Along with disorders of large motor functions, disorders in speech motility are also manifested. Speech motor disorders with impaired lateralization of ADHD are reflected in articulatory praxis where both kinetic and kinesthetic aspects are involved. Taking into account the violations of the prefrontal and cortical areas of the brain, it should be noted that the prosodic, namely the tempo-rhythmic side of speech is disturbed. With disorders of executive functions, that is, an underdeveloped emotional sphere, a state of increased anxiety, behavioral instability are reflected in disorders of tempo-rhythmic speech disorders, such as stuttering, bradilalia, tachyllalia.

The result of this article will be the conclusion that impaired cerebral lateralization can lead to attention deficit hyperactivity disorder. Studies on ADHD have shown that functional asymmetry can lead to serious impairments to both the pedagogical and psychological aspect of development and impairments to the neuropsychological aspect of the development of children. Such disorders are a consequence of brain dysfunction associated with functional lateralization. With non-pathological cerebral lateralization, disorders do not appear, if there are certain features in lateralization and these features fall into sensitive phases, then the disorders are more pronounced and affect various areas of development, which is observed in ADHD.

Список литературы

1. Американская психиатрическая ассоциация. Диагностическое и статистическое руководство психических расстройств (5-е изд.) Вашингтон, округ Колумбия. 2013.

2. Дуглас П. К., Гутман В, Андерсон, Лариос С. Лоуренсом К.А., Narr К, и др. Различия в асимметрии полушарного мозга у подростков с синдромом дефицита внимания/ гиперактивности. *NeuroImage Clin.* 2018; 18: 744-52

3. Хейлман К.М., Бауерс Д. Валенштейн Э., Уотсон Р.Т. Правое полушарие: нейропсихологические функции. *J Neurosurg.* 1986; 64 (5): 693-704

4. Faraone С.В., Asherson Р, Банашевского Т., Бидерман J., Buitelaar Ю. К., Ramos-Кироги JA, и др. *Nat Rev Dis Primers.* 2015; I: I5020.

5. Renteria ME. Церебральная ассиметрия: количественный, многофакторный и пластический фенотип мозга. *Twin Res Hum Genet.* 2012; 15 (3):401-13

УДК 376

*Баширова Сульхана Сияхбер
педагог кафедры специальное обучение
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку*

*Sulhana Bashirova
teacher of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
Email: Sulhanebesirova17@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ИНВАЛИДНОСТЬ КОТОРЫХ ОБУСЛОВЛЕНА СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WHOSE DISABILITY IS CAUSED BY SOMATIC DISEASES

Аннотация: Соматическое и психическое, являясь качественно различными категориями, одновременно представляют тесно связанные между собой компоненты единого «целого» – живого человека. Заболевания органов дыхания, сердечно-сосудистой системы, нарушение функций почек, печени, желудочно-кишечного тракта и др. влияют на человека и его психику посредством интоксикации и

нарушений обмена веществ, воздействуя на центральную нервную систему, снижая или искажая качество ее функционирования. Наиболее типичным нарушением психической деятельности при соматических заболеваниях является соматогенная астения. Основным и постоянным проявлением соматогенной астении является психическая истощаемость, которая наступает даже при относительно несложных занятиях (легком чтении, просмотре телепередач, разговорах с друзьями). Признаками наступающего утомления являются рассеянность, внутреннее напряжение, а также возникающие неглубокие вегетативные расстройства – головные боли, потливость и др.

Ключевые слова: соматические заболевания, соматогенная астения, социальные навыки, эмоциональные расстройства, усталость и внутреннее напряжение, педагогические трудности.

Annotation: Somatic and mental, being qualitatively different categories, at the same time represent closely interconnected components of a single "whole" - a living person. Diseases of the respiratory organs, cardiovascular system, impaired functions of the kidneys, liver, gastrointestinal tract, etc. affect a person and his psyche through intoxication and metabolic disorders, affecting the central nervous system, reducing or distorting the quality of its functioning. The most typical mental disorder in somatic diseases is somatogenic asthenia. The main and constant manifestation of somatogenic asthenia is mental exhaustion, which occurs even with relatively simple activities (light reading, watching TV, talking with friends). Signs of oncoming fatigue are absent-mindedness, internal tension, as well as emerging superficial vegetative disorders - headaches, sweating, etc.

Keywords: somatic diseases, somatogenic asthenia, social skills, disorders of the emotional sphere, fatigue and internal tension, pedagogical difficulties.

Среди детей-инвалидов достаточно большую группу составляют дети с различными соматическими заболеваниями, в том числе заболеваниями (включая пороки развития) внутренних органов: болезнями органов дыхания, пищеварения, а также сердечно-сосудистой, эндокринной, мочеполовой и иммунной систем. По данным Минтруда России эти заболевания в совокупности составляют около 14 % в общей структуре заболеваний, обуславливающих инвалидность. Любое соматическое заболевание, острое либо хроническое, всегда в той или иной степени влияет на человека, на его мозг и психическую деятельность в диапазоне от временного ухудшения общего самочувствия до

состояния нетрудоспособности, дающего право на получение «больничного листа» и даже инвалидности.

В работах великих отечественных ученых врачей М.Я. Мудрова, С.П. Боткина, Г.А. Захарьина и др. уже давно было показано единство организма, психики и личности, находящихся в состоянии сложного взаимовлияния между собой. Соматическое и психическое, являясь качественно различными категориями, одновременно представляют тесно связанные между собой компоненты единого «целого» – живого человека. Заболевания органов дыхания, сердечно-сосудистой системы, нарушение функций почек, печени, желудочно-кишечного тракта и др. влияют на человека и его психику посредством интоксикации и нарушений обмена веществ, воздействуя на центральную нервную систему, снижая или искажая качество ее функционирования. При этом, на течение и прогноз соматических нарушений сказывается реакция личности человека на болезнь, его субъективный взгляд на степень её тяжести и возможные последствия. Отсюда нередко возникает своеобразный «порочный круг», когда соматические расстройства порождают невротические реакции, которые, в свою очередь, отягощают течение соматического заболевания, и т.д. Наиболее типичным нарушением психической деятельности при соматических заболеваниях является соматогенная астения (астенический синдром, обусловленный соматическим заболеванием). Основным и постоянным проявлением соматогенной астении является психическая истощаемость (утомляемость), которая наступает даже при относительно несложных занятиях (легком чтении, просмотре телепередач, разговоров с друзьями). Признаками наступающего утомления являются рассеянность, внутреннее напряжение, а также возникающие неглубокие вегетативные расстройства – головные боли, потливость и др. Вторым классическим проявлением астении является раздражительность (раздражительность и утомляемость часто объединяют в раздражительную слабость), которая может выражаться во вспышках гнева, мгновенном и долгом ухудшении настроения. При заметно выраженной астении раздражительность охватывает и непереносимость внешних раздражений (громких звуков, резких запахов, неожиданных прикосновений, внезапного включения света и др.). При астениях нарушено внимание, причем все его свойства – концентрация, переключаемость, объем, а также мнестические функции, прежде всего процесс репродукции запечатленной информации. Степень астенических проявлений зависит от тяжести и длительности заболевания, отношения ребенка к заболеванию и его последствиям, а также от нарастающих

школьных трудностей. Это относится, прежде всего, к заболеваниям с хроническим течением, эндокринным нарушениям. На фоне астенического симптомокомплекса могут возникать депрессивные (подавленность, плаксивость, чувство безысходности), апатические (безразличие, вялость), ипохондрические (сосредоточенность на своем соматическом состоянии, неверие в выздоровление), истерические (привлечение к себе максимума внимания в связи с болезнью), фобические (страх перед резким ухудшением соматического состояния), эйфорические (немотивированное веселье) и другие включения.

Д.Н. Исаев отмечает, что для эндокринных заболеваний часто отмечается психоэндокринный синдром, при котором наблюдаются снижение памяти, нарушения интеллектуальной деятельности, расстройства инстинктивной сферы и мотивации, изменения личности больного в целом. При этом при гипотиреозе более типичны амнестические расстройства в сочетании с аспонтанностью и равнодушием, а при гипертиреозе чаще наблюдаются тревожная торопливость, депрессия, боязливое ожидание несчастья. При сахарном диабете в начале заболевания имеют место явления массивного церебрастенического синдрома, за которым может последовать коматозное состояние; с улучшением состояния церебрастения сменяется невротоподобными и психопатоподобными расстройствами, в стадии стабилизации на передний план выдвигаются вегетативные нарушения и диэнцефальные пароксизмы, становится более заметной задержка психического развития.

С нейропсихологических позиций А.В. Семенович были изучены нарушения формирования высших психических функций у детей с хроническими заболеваниями органов дыхания и сердечно-сосудистой системы. На основе проведенного нейропсихологического анализа психического развития детей 6 – 14 лет с ревматическими пороками сердца и бронхиальной астмой автор отмечает, что формирование мозговой организации ВПФ у них протекает иначе, чем в норме и при других вариантах отклоняющегося развития. Так, у детей с бронхиальной астмой на фоне сохранных двигательных, гностических и оптико-конструктивных функций на первый план выступают дефекты памяти, речи и мышления. Недостаточность мнестических процессов наблюдалось как в слухоречевой, так и в зрительной модальности. У детей с кардиопатологией также наблюдались особенности онтогенеза познавательных процессов, однако они носили качественно иной характер, чем у детей с бронхиальной астмой. Здесь на первый план выступали трудности в оптико-пространственной сфере. Нарушения

памяти проявлялись исключительно в звене непосредственного воспроизведения как слухоречевого, так и зрительного материала. При этом расстройства мнестической деятельности были связаны с нарушением фактора структурирования, независимо от модальности и степени смысловой организации эталона. При полной сохранности объема и прочности памяти у этих детей наблюдалась невозможность удержания порядка внутри стимульного ряда; постоянные пространственно-временные и сюжетно-смысловые перестановки.

По мнению А.В. Семенович, наблюдаемая нейропсихологическая симптоматика у детей с кардиопатологией, (как и в случае бронхиальной астмы), возникает как результат негативного действия на него факторов церебральной декомпенсации, что может в дальнейшем сказываться на познавательном развитии и в особенностях личностной акцентуации этих детей. В исследованиях многих авторов отмечается, что хронические заболевания в детском возрасте сопровождаются патологическим формированием личности, формируются задержки общего и психического развития, особенно у детей и подростков с врожденными пороками сердца, ревматизмом, хронической дизентерией и т.п. Чаще всего стойкая астения, снижающая общий психический тонус, приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы. В работах Д.Н. Исаева выделено 4 группы соматически больных детей в зависимости от состояния психического здоровья. К первой группе относятся совершенно здоровые дети с оптимальной адаптированностью. Вторая группа – это дети с легкими функциональными нарушениями (утомляемостью, нарушениями сна, неустойчивостью настроения). В третью группу включены дети с «доклиническими состояниями или с астеноневротическим синдромом, с тревожностью, мнительностью, неуверенностью, нарушением биоритмов, вегетативными пароксизмами (головными болями, головокружениями, тошнотой), периодическими аллергическими проявлениями, снижением работоспособности». В четвертую группу включены дети с клиническими формами (патохарактерологическими, психоорганическими синдромами) в стадии субкомпенсации. Автор подчеркивает, что у детей второй группы психическое состояние в значительной степени зависит от психологических факторов, а у детей 3 и 4 групп – от биологических факторов. Таким образом, учитывая особенности нарушений психической деятельности и психического дизонтогенеза при соматических заболеваниях должен осуществляться комплекс реабилитационных и абилитационных мероприятий, предусмотренных ИПРА для этой группы детей-инвалидов.

Психолого-педагогические мероприятия представляются в ИПРА ребенка-инвалида дифференцированно с учетом характера и тяжести заболеваний внутренних органов. Так, при состояниях дыхательной недостаточности, характеризующихся стойкими, умеренными (в зависимости от степени – выраженными или значительно выраженными) нарушениями функций дыхательной, сердечно-сосудистой системы, приводящими к ограничению способностей к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, а также обучению, рекомендации ИПРА ребенка-инвалида по психолого-педагогической реабилитации включают: 1) получение общего образования в образовательных организациях по общеобразовательным программам в очной форме, режим занятий соответствует классу обучения, объем изучаемого материала может снижаться на 5-10% за счет исключения некоторых действий на уроках труда, рисования, физкультуры, химии; 2) проведение психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование образовательных и социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания, проведения досуга и др., по возможности самостоятельно с помощью ТСР, навыков взаимоотношений в детском коллективе, в семье; 3) осуществление психокоррекции или психопрофилактики патологических синдромов после операции, проводимых невропатологом, психотерапевтом, психологом с применением медикаментозного лечения; 4) выбор профессий при профессиональной ориентации с учетом утраченных и сохранных профессионально важных качеств (так с учетом сниженной общей физической работоспособности, рекомендуются профессии с исключением вредных факторов и тяжелой физической нагрузки) [66]. В программу социальной реабилитации при указанных состояниях дыхательной недостаточности у детей входят мероприятия, ориентированные на индивидуальную потребность ребенка, в т.ч. социально-средовая реабилитация: информирование и консультирование членов семьи ребенка по вопросам реабилитации, особенностям течения заболевания дыхательной системы, пользования ТСР, помощи ребенку при приступе и др.; социальнобытовая адаптация: обучение социально-бытовым навыкам с использованием ТСР.

При хронической сердечной недостаточности, представляющей собой сложный клинический синдром, развивающийся при неспособности сердца обеспечить кровоснабжение органов и тканей на уровне нормального метаболизма, приводящей к стойким умеренным (в зависимости от степени выраженным или значительно выраженным) нарушениям функций сердечнососудистой системы, приводящим к

ограничению способностей к самообслуживанию, самостоятельному передвижению и обучению, рекомендации ИПРА ребенка-инвалида по психолого-педагогической реабилитации включают – получение общего образования в образовательных организациях по общеобразовательным программам в очной форме, режим занятий соответствует классу обучения, объем изучаемого материала может снижаться на 5-10% за счет исключения некоторых действий, связанных с активной физической активностью на уроках труда, физкультуры; при длительном лечении ребенок может обучаться, в том числе в медицинской организации (в санатории и др.) или на дому; – проведение психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование образовательных и социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания, проведения досуга и др., по возможности самостоятельно с помощью технических средств реабилитации, навыков взаимоотношений в детском коллективе, в семье; – проведение профориентационной работы с ребенком, подборе профессии для обучения и дальнейшего трудоустройства с учетом имеющихся противопоказаний и доступных по состоянию здоровья видов деятельности (выбирают профессии 1 и 2 класса тяжести, в благоприятном микроклимате, без воздействия вредных факторов труда).

Мероприятия ИПРА ребенка-инвалида по социальной реабилитации предусматривают: 1) социально-средовую реабилитацию, включающую обучение пользования приборами, с применением технических средств реабилитации; информирование и консультирование семьи ребенка об особенностях режима жизни ребенка, ухода за ним и воспитания и др.;

2) социально-бытовую адаптацию, включающую обучение ребенка социально-бытовым навыкам, в том числе с использованием технических средств реабилитации (при необходимости);

3) социально-психологическую реабилитацию, направленную на формирование у ребенка адекватного отношения ребенка к болезни, установки на восстановление здоровья собственными тренировочными усилиями, восстановление утраченных функций и способности к обучению;

4) физкультурно-оздоровительные мероприятия, проведение которых должно осуществляться с учетом показаний и противопоказаний (так абсолютными противопоказаниями считают сердечно-сосудистые заболевания: аневризма сердца и аорты, миокардиты любой этиологии, декомпенсированные пороки сердца, нарушения рит-

ма сердца и проводимости, синусовая тахикардия с ЧСС более 100 в минуту и др.).

При осуществлении комплексного сопровождения детей-инвалидов с соматическими заболеваниями особое внимание должно уделяться организации психологической помощи. Как отмечает И.И. Мамайчук, психологическая помощь детям и подросткам с соматическими заболеваниями отличается от психологической помощи детям и подросткам с другими нарушениями в психическом развитии – как по целевой направленности, так и по организации и динамике процесса работы с ребенком. Особенности этой работы определяются

- разнообразием этиопатогенетических факторов соматических заболеваний в детском возрасте;

- спецификой внутренней картины болезни (ВКБ) в детском и подростковом возрасте;

- спецификой психотравмирующих ситуаций, связанных с длительностью и тяжестью заболевания, уровнем аффективной значимости болезни для ребенка (подростка), его психофизическим состоянием в период болезни;

- особенности микросоциального окружения ребенка, включающего в себя отношение родителей к болезни ребенка, стили семейного воспитания, особенности функционирования семьи в целом. По мнению И.И. Мамайчук, сложность и своеобразие психического развития детей с соматическими заболеваниями требует особого методологического подхода к его анализу и разработки программ психологической коррекции, психологического сопровождения и поддержки. При этом важными составляющими психологической помощи детям инвалидам с соматическими заболеваниями, помимо консультирования, психологической коррекции и психотерапии, являются психологическое сопровождение, психологическая поддержка, а также психологическая диагностика и прогностика. Особое внимание должно уделяться изучению реакции личности ребенка на болезнь. Переживание болезни, по мнению В.В. Ковалева, складывается из общего чувственного и эмоционального фона, сочетающегося с ощущениями, представлениями, психогенными реакциями и другими психическими проявлениями.

Список литературы:

1. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 2005г.

2. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб, -2000г.
3. Антропов Ю.Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков. – М.: Эксмо, 2005г.
4. Банщиков В.М., Гуськов В.С., Мягков И.Ф. Медицинская психология. - М.: Медицина, 1999г.
5. Волков В.Т. Личность пациента и болезнь. - Томск: Класс, 2000г.
6. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Инклюзия как реструктуризация развития отечественного образования и совершенствования научно-образовательной школы в целом // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Москва, 2019. С. 40-47.

УДК 159.9

Воробьева Ксения Андреевна

*к. псих. н., доцент кафедры психологии личности
ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»,
г. Москва*

K. Vorobieva

*Candidate of Psycho. n., Associate Professor
of the Department of Personality Psychology
Russian State University for the Humanities, Moscow
e-mail: kseniaprimavera@mail.ru*

**СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ
У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОВЗ: СПЕЦИФИКА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

**TENDENCY TO DEVIANT BEHAVIOR IN CHILDREN
AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES: THE SPECIFICS
OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING**

Аннотация В статье рассматривается процесс предупреждения отклоняющегося поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе интеграции в образовательное пространство

школы. Анализируются причины возникновения отклоняющегося поведения и способы его предупреждения. Особое внимание уделяется специфике психологического консультирования и запросам родителей, связанным с психологическими проблемами, возникающими при воспитании детей с нарушениями развития и поведения.

Ключевые слова: подростки с ОВЗ, адаптация, психологическое консультирование, отклоняющееся поведение.

Abstract The article discusses the process of preventing deviant behavior in children with disabilities in the process of integration into the educational space of the school. The causes of deviant behavior and ways to prevent it are analyzed. Special attention is paid to the specifics of psychological counseling and the requests of parents related to psychological problems that arise when raising children with developmental and behavioral disorders.

Keywords: adolescents with disabilities, adaptation, psychological counseling, deviant behavior.

Введение Отклоняющееся поведение человека представляет собой совокупность действий, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде агрессии, попыток суицида, алкоголизме и наркомании, нарушении пищевого поведения, аномалиях сексуального поведения, коммуникативных девиациях, патохарактерологических акцентуациях. Девиантное поведение чаще всего обусловлено нарушением социальной адаптации [1, с. 7; 4, с.8; 7, с. 88].

В зависимости от подходов к определению девиантного поведения выделяются причины его возникновения. С. А. Беличева считает основной причиной девиантного поведения неблагоприятное психосоциальное развитие и нарушения процесса социализации и социальной адаптации. Эти нарушения проявляются в форме детско-подростковой дезадаптации, которая может быть представлена в довольно сложном сочетании и возникает в достаточно раннем возрасте, причем на разных этапах формирования девиантного поведения мера патогенности каждого фактора и его место в общей структуре изменяются, вследствие чего выявление такого рода негативных влияний затруднено [1, с. 6]. В. Н. Мясищев, занимавшийся проблемами трудновоспитуемости как формой проявления девиантного поведения, указывал на то, что девиантное поведение – это результат сложного сплетения комплекса социальных и биологических факторов [7, с.89]. Е. В. Змановской выделено несколько групп факторов, приводящих к

развитию девиантного поведения: индивидуально-типологическая ранимость; нарушение саморегуляции личности; дефицит ресурсов личности; дефицит социально-поддерживающих систем; социально-психологические условия, запускающие и поддерживающие девиантное поведение; отношение личности к отклоняющемуся поведению. Сочетание нескольких факторов определяет психологическую склонность ребенка или подростка к определенному виду девиантного поведения [4, с. 14].

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии. Выделены следующие основные факторы, обуславливающие девиантное поведение лиц с ОВЗ [7, с. 89]:

1. Биологические факторы, к которым относят наличие у человека психофизиологических или анатомических нарушений, затрудняющих его социальную адаптацию. Причем здесь речь идет не о специальных генах, фатально влияющих на развитие девиантного поведения, а лишь о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической коррекцией требуют также и медицинской. К ним относятся генетические факторы. Это могут быть наследственно обусловленные нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата, повреждения нервной системы, а также влияния наследственных заболеваний, особенно наследственности, отягощенной алкоголизмом. Кроме того, данные нарушения возникают в результате влияния эндо- или экзогенных патологических факторов в период внутриутробного развития (физические и психические травмы во время беременности, хронические, соматические и инфекционные заболевания). Негативные воздействия на плод в дальнейшем способны привести к патологии регуляции аффективной, когнитивной и поведенческой сферы ребенка [4, с. 17].

2. Психофизиологические факторы, связанные с влиянием на организм человека физических нагрузок, стрессов, конфликтных ситуаций, загрязненной окружающей среды, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям.

1) Физиологические факторы, включающие в себя нарушения речи, внешнюю непривлекательность, нарушения опорно-двигательного аппарата человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников, коллективе. К физиологическим факторам риска развития девиантного поведения относят наличие заболеваний с органической

неполноценностью мозга (например, последствия черепно-мозговой травмы, эпилепсия). Эти проблемы влияют на функциональные возможности головного мозга, уменьшая его способность переносить интенсивные или продолжительные нагрузки как в интеллектуальной сфере, так и в эмоциональной. В результате, лица с подобными проблемами могут искать средство, помогающее им справиться с нагрузками. И этими средствами зачастую становятся психоактивные вещества [4, с. 19].

2) К психологическим факторам следует отнести индивидуально-психологические особенности, такие как повышенная импульсивность, стремление к поискам новизны, синдром детской гиперактивности, нарушения поведения в детстве. Психологическими факторами риска развития девиаций является также наличие у ребенка психопатии или акцентуации характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка. Дети с акцентуированными чертами характера, что является крайним вариантом психической нормы, чрезвычайно уязвимы для различных психологических воздействий. Например, проявления отчуждения и отсутствие позитивного интереса к потребностям подростка со стороны родителей могут стать следствием невротических реакций, нарушения общения с окружающими, эмоциональной неустойчивости, повышенной уязвимости, обусловленной психическими заболеваниями выраженного или пограничного характера, отставанием или задержкой психического развития, диспропорциональностью развития психики подростка [3].

3. К социально-педагогическим факторам можно отнести особенности семейного или общественного воспитания, социальный статус родителей, успешность освоения ребенком социальных ролей, положение в различных системах межличностных отношений, реакции окружающих на его поведение, на отклонения в развитии и т.д. Педагогическая запущенность в условиях семейного или общественного воспитания приводит к нарушениям ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта. Такие проявления социальной дезадаптации, как проблемное поведение, неуспеваемость в школе, сниженная ориентация на достижение успехов в школе, положительное отношение к потреблению ПАВ, осознание своей неполноценности, способствуют развитию фрустрации – состоянию психического дискомфорта при неудовлетворении тех или иных потребностей. Ситуация может сильно усугубиться, если подросток

подвергается буллингу в школьном коллективе. Именно наличие низкого фрустрационного порога представляется важнейшим психологическим фактором развития психической зависимости [1, с. 9].

Выводы Наличие отклонений в развитии усугубляет риск развития девиаций, поскольку отрицательно влияет на развитие познавательной сферы и межличностного общения, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними, а также к нарушениям поведения, проблемам в их социально-педагогической адаптации и реабилитации [2, с. 322].

Одной из закономерностей психического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья является своеобразие в становлении личности и самосознания, проявляющееся по-разному при разных вариантах дизонтогенеза. К ним относятся неадекватная самооценка, повышенная внушаемость в отношении асоциальных форм поведения и низкая критичность в общении с лицами, склонными к совершению противоправных действий, трудности регуляции эмоций в виде импульсивности и аффективной возбудимости со склонностью к агрессии, недостаточно сформированные коммуникативные навыки, приводящие к страхам контактов [6].

Эти особенности приводят к формированию различных девиаций в поведении. Неадекватная самооценка может приводить к проблемам в межличностном общении, склонности к саморазрушающему поведению, развитию аддикций; повышенной внушаемости, распространяющаяся и на асоциальные формы поведения, способствует вовлечению в преступную деятельность; импульсивность может привести к агрессии, возникновению различных фобий. К примеру, дети с нарушением интеллекта в силу повышенной внушаемости особенно уязвимы перед физическим и сексуальным насилием, а синдром расторможенности влечений способствует формированию сексуальных девиаций. Подростки с нарушением слуха, вследствие изолированности их референтных групп и общения с помощью жестового языка, непонятного для большинства окружающих, могут быть вовлечены в криминальную деятельность. Для детей и подростков с психопатиями характерно проявление агрессии и аутоагрессии как способа добиться желаемого результата [4, с. 36].

Отклоняющееся поведение личности регулируется различными социальными институтами. Общественное воздействие может носить характер правовых санкций, медицинского вмешательства, педагогического влияния, социальной поддержки и психологической помощи.

Говоря об особенностях психологического консультирования в системе психологической помощи людям с ОВЗ, следует отметить его особую продуктивность в подростковом возрасте. Именно тогда происходят частые личностные проблемы в связи с пониманием имеющегося дефекта и как следствие, неадекватной самооценки (чаще низкой, реже - завышенной). Безусловно, такое осознание может произойти и в более раннем возрасте, у детей с ОВЗ оно проявляется гораздо раньше, так как оно является ответной реакцией на проблемы, происходящие в их жизни [6].

Психологическое консультирование подростков с ОВЗ и их родителей должно быть направлено на то, чтобы ребенок смог принять себя таким, какой он есть, признать свою уникальность, повысить свою уверенность и активизировать эмоциональную сферу. Психолог-консультант должен обеспечить подростку психологическую безопасность и помочь ему видеть в себе не только недостатки, но и достоинства, раскрыть свои возможности и ресурсы. Также для продуктивного психологического консультирования в системе психологической помощи людям с ОВЗ необходимо организовывать просветительскую деятельность для родителей в форме лекций, дискуссий, тренингов с примерами успешного решения таких же проблем [5, с. 331].

Большинство родителей признали важность консультаций со специалистами и готовы обратиться за помощью к ним при первой возможности. Лишь 20% родителей отметили, что обращаются к специалистам крайне редко и считают, что семья должна сама справляться с возникающими трудностями, полагая, что психолог либо другие специалисты не в состоянии способствовать решению проблемы. Самой волнующей проблемой для родителей ребенка с ОВЗ являются трудности с его социальной адаптацией в образовательной среде. Наиболее предпочтительной формой сотрудничества с психологом, родители считают консультации, коррекционно-развивающие занятия (как индивидуальные, так и в паре с детьми) и беседы. Данные результаты косвенно указывают на преимущественный дефицит информационной составляющей психолого-педагогической поддержки, который может быть устранён в ходе консультации по запросам и инициативе самих родителей [3].

Вместе с тем психологические, воспитательные и социальные ресурсы семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, во многих случаях могут быть ограничены, что значительно затрудняет реализацию её реабилитационных функций, а в некоторых случаях полностью препят-

ствуется ей. Многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что для семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, характерны следующие психологические проблемы: негативные эмоциональные переживания родителей (нервное напряжение, беспокойство, тревога, изнеможение, отчаяние, неуверенность, стресс) вследствие отсутствия перспектив в отношении будущего своего ребёнка; раздражение, неудовлетворенность, вызванные противоречием между ожиданиями родителей по отношению к собственному ребёнку и особенностями его развития; трудности самоактуализации и самореализации родителей; деструкция семейных взаимоотношений из-за конфликтов, связанных с воспитанием особенного ребёнка; ограниченность контактов с окружающими границами собственной семьи (характерны для семей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра); риск развития стойких психотравмирующих ситуаций в семье в связи с экономическими затратами на лечение и реабилитацию ребёнка с ОВЗ; склонность родителей ребенка с ОВЗ к формированию агрессивных форм поведения и взаимодействия из-за постоянного внутреннего стресса, отсутствия возможности поделиться собственными переживаниями [2, с. 323].

Заключение Личностные изменения лиц с ограниченными возможностями, возникают и формируются в процессе включения человека с отклонениями развития в систему общественных отношений. Наличие патологии затрудняет встраивание в эту систему.

Подводя итог описанию признаков и факторов девиантного поведения, следует подчеркнуть следующие основные моменты, важные для верного понимания сущности этого феномена в контексте рассмотрения причин их возникновения у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Во-первых, каждый из перечисленных факторов крайне редко встречается в «чистом», изолированном виде и, как правило, сочетается с действием других факторов, образуя сложную, иерархическую структуру нарушений поведения.

Во-вторых, действие любого фактора носит не прямой характер, а проявляется опосредованно, причем на разных этапах формирования девиантного поведения мера патогенности каждого фактора и его место в общей структуре не являются постоянными.

В-третьих, становление девиантного поведения у подростков с ОВЗ происходит не просто на фоне, а в неразрывной связи с симптомами психического дизонтогенеза, что не дает оснований для их отожд-

дествления, но обуславливает необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае, поскольку именно такой анализ необходим для разработки системы профилактических мероприятий.

В-четвертых, личностные изменения лиц с ограниченными возможностями, возникают и формируются в процессе включения человека с отклонениями развития в систему общественных отношений. Наличие патологии затрудняет встраивание в эту систему.

В-пятых, существует социальный запрос на внедрение психотехнологий индивидуального и группового сопровождения детей и подростков с ОВЗ и их родителей, а также подготовку специалистов для работы с данной категорией людей во время образовательного процесса. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Реализация прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение качественного общего образования таких детей является обязательным условием их успешной социализации и самореализации.

Список литературы

1. Воробьева К. А., Сухарев Д. И. Склонность к девиантному поведению и личностные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья Актуальные проблемы психологического знания. – 2020. – № 1-2 (53). – С. 5-13.

2. Демина М. А., Кирпичева Е. В. Особенности психолого-педагогического консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // StudNet научный, рецензируемый, сетевой журнал, №9, 2020. – С. 321-327

3. Ермолова В. М. Модель психологической поддержки семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, №1 (49), 2019 г.

4. Змановская Е.В., Пряхина М.В., Салычева Л.В. Социально-психологические факторы и генетические основы девиантного поведения: Учебное пособие. – СПб.: СПб ун-т МВД России, 2006. – 94 с.

5. Катерли Ю.В. Теоретический анализ исследования проблемы формирования позитивного отношения у родителей к детям с овз // Скиф. Вопросы студенческой науки, №4 (56), 2021 – С. 330-334

6. Окунева С.Е. Особенности психологического консультирования в системе психологической помощи людям с ограниченными возможностями здоровья // Auditorium Электронный научный журнал Курского государственного Университета, №2 (22), 2019.

7. Перешеина Н. В. Социальная дезадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 87–94. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56126.htm>.

УДК 376

Гасанова Мания Саниф

Магистр кафедры «Специальное образование»

Азербайджанский Государственный Педагогический университет

г. Баку

Hasanova Maniya Sanif

master of the special training

"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku

e-mail: maniyahasanova@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ЛЮДЕЙ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ

SPEECH CHARACTERISTICS OF PEOPLE WITH MOTOR APHASIA

Аннотация. Афазия – это уже установленное нарушение речи. Афазия возникает при повреждении речевых центров коры головного мозга в результате травм, опухолей, инсультов и ряда психических заболеваний. В данной статье представлена информация об афазии и ее видах. В статье также отражены причины возникновения афазии и особенности различных видов афазии. Здесь же отмечают дефекты речи и речевые особенности людей с моторной афазией.

Ключевые слова: причины афазии, виды афазии, особенности моторной афазии.

Annotation: Aphasia is an already established speech disorder. Aphasia occurs when the speech centers of the cerebral cortex are damaged as a result of injuries, tumors, strokes and a number of mental illnesses. This

article provides information about aphasia and its types. The causes of aphasia and the characteristics of different types of aphasia are also reflected in the article. Speech defects and speech characteristics of people with motor aphasia are also noted here.

Keywords: causes of aphasia, types of aphasia, features of motor aphasia.

Афазия-это такое нарушение речи, которое обусловлено любым поражением центральной нервной системы, обусловленный любым поражением головного мозга, травмой, инсультом, рядом психических заболеваний, нарушением кровообращения в головном мозге, локальным поражением речевых зон коры головного мозга. Афазия чаще встречается у взрослых в результате нарушения кровообращения. Внезапное ухудшение речи человека считается признаком нарушения кровообращения. Хотя оно трудно для понимания и чтения, но не влияет на интеллект. Афазия может сопровождаться амнезией, агнозией, апраксией, дизартрией и др. Афазия чаще возникает при поражении левого полушария головного мозга.

В прошлом многие исследователи считали, что рука и язык сосуществуют. Они считали, что языковая функция локализована в правом полушарии мозга у левшей, и наоборот, у правшей. На самом деле у большинства людей языковая функция локализована в левом полушарии мозга. В 1968 году Левицкий и Гешвинд обнаружили, что люди рождаются с асимметрией полушарий и что левое полушарие мозга выполняет языковые и когнитивные функции.

При изучении афазии А. Р. Лурия, В. М. Коган, П. Брока и соавт. такие исследователи, как. Александр Романович Лурия классифицировал афазию следующим образом;

1. Акустико-гностическая сенсорная афазия.
2. Акустико-мнестическая афазия.
3. Амнестико-смысловая афазия
4. Аfferентно-кинестетическая моторная афазия.
5. Эfferентная моторная афазия.
6. Динамическая афазия

При акустико-гностической сенсорной афазии способность человека к пониманию несколько нарушена. Описание сенсорной афазии впервые дано Вернике. При акустико-гностической сенсорной афазии человек воспринимает голос окружающих просто как необычный поток звуков, в посттравматический или инсультный период речь больного может быть непонятна окружающим.

Акустическая афазия создает видимость задней части лба и средней части лба. Акустико-мнестическая афазия также является экспрессивным аграмматизмом в письменной речи. При этом виде афазии больной нарушает запоминание прочитанного текста. Это может быть связано с длинными или сложными предложениями.

Амнестически-смысловая афазия возникает в результате поражения рабочего отдела коры головного мозга. Ведущим дефектом афазии является нарушение восприятия сложнологических структур. Поскольку больные семантической афазией не заменяют одну парадигму другой, им не свойственны парафразы.

Больные с амнестико-семантической афазией характеризуются недостатком словарного запаса, больным трудно решать математические действия и писать многозначные числа.

Афферентно-кинестетическая моторная афазия возникает в результате поражения подразделений коры головного мозга и зон родовой деятельности. Александр Романович Лурия отмечал, что существует два варианта афферентно-кинестетической моторной афазии. Первый вариант – нарушение пространственного и синтеза различных органов артикуляционного аппарата. Чем он тяжелее, тем более выражены нарушения навыков чтения и письма. При втором варианте афферентно-кинестетической моторной афазии человек смешивает последовательность так называемых букв, сначала гласные, а затем согласные.

Эфферентная моторная афазия возникает при поражении левой средней артерии головного мозга. Первое описание этого вида афазии дал в 1861 г. Полем Брок. Эфферентная моторная афазия возникает после поражения нижних отделов двигательного центра коры головного мозга в левом полушарии головного мозга. При моторной афазии речь затруднена, нерешительна и столь же расплывчата. При афазии Брока слух не вполне хорош, но несколько защищен. Больной слышит и понимает, что ему говорят, но не может выразить себя.

Хотя способность больного читать и понимать относительно хорошая, письменная речь всегда нарушена. Хотя у людей с моторной афазией нарушена способность к повторению слов и названию предметов и явлений, они лучше способны к спонтанной речи. Характерна грубая эфферентная моторная афазия с поражением головного мозга, которая может привести к полной потере речи. Это самая тяжелая форма эфферентной моторной афазии.

Согласно языковой модели Вернике-Гешвинда, поражение в области Брока нарушает связь моторной коры с этой областью, нарушая

грамматическую структуру и двигательные паттерны. При наиболее тяжелой форме больной не может произвольно произнести ни одного звука, иногда он автоматически произносит какие-либо слова или звуки, но не может сделать этого по собственной воле. При легкой форме больной способен изъясняться даже отрывистыми и неполными предложениями, количество слов, которые больной может произнести в минуту, невелико и ограничено. Люди, которые могут бегло говорить, часто меняют положение букв в словах. Например, говорят «Род» вместо «Солнце», «Забре» вместо «Зебра». Люди с моторной афазией иногда используют только одно слово. Они всегда выражают то, что хотят сказать, одним словом. Например, человек, который может выразить только слово «хороший», спросит: «Откуда ты?» Он постоянно говорит «хорошо, хорошо, хорошо», чтобы задать вопрос. Способность повторять слова зависит от силы произношения больного. Вернике - это соединение, через которое проходят значимые соединения для преобразования звука, поэтому слух пациента ухудшается во время травмы. По этой причине больной не может правильно использовать свои слова, в этом случае речь больного звучит пусто и бессмысленно. Больной употребляет слишком много слов в сочиняемых им предложениях, и хотя такая речь с некоторого расстояния кажется нормальной, при внимательном прослушивании она кажется абсурдной. Пациент использует неуместные слова или фразы вместо слов, которые он хочет сказать, например, он может сказать «Войдите» вместо «как». Вернике утверждает, что речь у этих взрослых упертый. Иногда пациент застревает на слове и произносит слово, которое хочет выразить, вращаясь вокруг слова, которое он повторяет.

Моторная афазия возникает в результате поражения двигательного центра речи (Зона Брока).

Зона Брока расположена в третьей поперечно-лобной извилине головного мозга. Его можно разделить на три части:

1. Орбитальный.
2. Треугольный.
3. Оперкулярный.

Динамическая афазия возникает в результате нарушения последовательности речевой деятельности. При динамической афазии нарушается коммуникативная функция речи. При тяжести заболевания возникает открытая эхолоалия.

Исследование высших корковых функций при динамической афазии проводят по следующей схеме:

1. Обучение общей способности устно общаться

2. Исследование понимания речи.
3. Исследование поддерживающей речи:
4. Исследования по чтению, письму и счету.
5. Исследование вербальной, пространственной и динамической практики.
6. Исследования по акустике и оптической гностике.

Список литературы

1. Hüseynova N., Ağayeva T. (2017). Loqopediya (dərslük). Bakı, 389 s.
2. Афазия и организация мозга – Ивар Рейнванг.
3. Афаиза и связанные с ней нейрогенные коммуникативные расстройства – Илиас Папатанасиу, Патрик Коппенс, Константин Потагас.
4. Справочник по афазии — Альфедо Ардила.
5. <https://www.ebmg.az/mobile/view?id=ebm00770>

УДК 376

Гулиева Самира Агшин
магистр кафедры «Специальное образование»
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
г. Баку

S. Guliyeva
master of the special education
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: qlyvasamira98@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

FEATURES OF THE FORMATION OF ORAL AND WRITTEN SPEECH IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Аннотация. Предметом статьи являются особенности формирования устной и письменной речи у детей с нарушениями слуха. Одной из важнейших и сложных задач воспитания и обучения слабослышащих детей является формирование устной речи. Было проведено много исследований особенностей формирования речи у слабослышащих

детей. Выявлены следующие недостатки: ограниченный словарный запас, искаженное произношение слов, путаница в названиях глаголов и предметов, а также недостатки грамматического строя выражений (использование отдельных слов вместо предложений). Существует связь между речевым статусом глухих детей и степенью тугоухости; Когда большинство глухих детей (51%) поступают в школу, устная речь представлена только отдельными словами, короткими предложениями у 29% детей и общими предложениями только у 20%. Наличие речевых нарушений у детей с нарушениями слуха повышает значимость коррекции.

Ключевые слова: нарушение слуха, речь, устная речь, письменная речь, развитие речи, глухие дети

Annotation. The subject of the article is the features of the formation of oral and written speech in children with hearing impairments. One of the most important and complex tasks of educating and educating hearing-impaired children is the formation of oral speech. A lot of research has been done on the features of speech formation in hearing-impaired children. The following shortcomings were identified: a limited vocabulary, distorted pronunciation of words, confusion in the names of verbs and objects, as well as shortcomings in the grammatical structure of expressions (the use of individual words instead of sentences). There is an association between the speech status of deaf children and the degree of hearing loss; When the majority of deaf children (51%) enter school, spoken language is only single words, short sentences in 29% of children, and general sentences in only 20%. The presence of speech disorders in children with hearing impairments increases the importance of correction.

Key words: hearing impairment, speech, oral speech, written speech, speech development, deaf children

Устная речь из различных форм непосредственного общения является наиболее доступной и приемлемой для человека. Ребенок учится этому с первого года жизни и свободно им пользуется в 4-5 лет.

Мы знаем, что ребенок не говорит только потому, что не слышит. Речевая способность сохраняется, поэтому, используя специальные приемы, учебные пособия, можно научить его этому.

Приступая к обучению речи детей с нарушениями слуха, руководствуются тремя основными правилами:

1. Главной особенностью глухого или слабослышащего, независимо от начального уровня развития речи, является невозможность

дальнейшего успешного продвижения в овладении языком без специальной подготовки (даже при достаточно высоком потенциале развития речевой среды). У лиц с нарушением слуха речь не развивается самостоятельно.

2. Ранний возраст- сензитивный период, когда начинается коррекционно - воспитательная работа с глухим и слабослышащим ребенком, позволяет более полно использовать его для овладения речью, а также применять методы обучения, совпадающие с естественными методами стимулирования развития способностей и умений присущих ребенку.

3. Особое, продуманное обучение речи должно строиться на основе определенной онтологической концепции языка, продуктивной точки зрения поставленных задач, научно обоснованной модели ее описания.

Развитие речи у глухого ребенка начинается с шипения, как и у нормально слышащих детей, но из-за нарушения слуха у глухого ребенка интонация слабая, однообразная.

Важнейшей составляющей психофизиологического механизма восприятия и воспроизведения речи у глухих становится нарушение слуха, поэтому у них самостоятельно, без специальной подготовки, не формируется устная речь, и они остаются без речи.

Условия формирования речи у ребенка с нарушением слуха отличаются от слуховых; это оказывает существенное влияние на все стороны речевого развития у глухих детей.

Если ребенок глухой, то речевое общение, являющееся предпосылкой развития слабослышащего ребенка, не возникает вовремя и не может повлиять на ход его развития в той форме и величине, в какой он слышит. Поскольку он не воспринимает устную речь, он не нуждается в общении; он также не получает примеров для формирования собственной речи.

У двух малышей – нормально слышащих, растущих в одной среде, и лиц с нарушениями слуха – условия развития разные. Ребенок с нарушением слуха, не воспринимающий речь, также не реагирует на интонацию. Его плач и крик слабы, интонация однообразна. Без специальной подготовки устная речь не формируется самостоятельно. Не воспринимая речь, глухой ребенок не чувствует необходимости в устном общении, пока не получит специальной подготовки в речи. Дети с нарушением слуха изучают речь на основе зрительного восприятия, подкрепленного кинестетическими ощущениями речи. Они не обладают способностью улавливать интонационно – выразитель-

ные средства речи и воспринимать тонкости речи. Дети с нарушением слуха могут овладеть речью только опосредованно, в специальных условиях обучения, преодолевая серьезные трудности.

Дети с нарушениями слуха сталкиваются с большими трудностями в овладении грамматическим строем языка - как тогда, когда возникает необходимость грамматически правильно сформулировать собственное мнение, так и в понимании грамматических структур в речи окружающих людей. В речи детей на разных этапах овладения речью наблюдаются различные ошибки, которые отличаются по характеру.

Произносительная сторона речи лиц с нарушениями слуха характеризуется:

- Общая неточность артикуляционных движений;
- Достаточно выраженная модуляция звука;
- Трудности в усвоении звукового состава языка.

А лексическая сторона речи характеризуется:

- Ограниченный словарный запас;
- Неправильное понимание значений слов;
- Неправильное использование слов.

Дети с нарушением слуха усваивают в первую очередь те слова, которые им наиболее подходят, необходимы в повседневной жизни, а главное, доступны по смыслу. Ошибки в употреблении слов связаны с ограниченным пониманием их значения.

Дети с нарушением слуха на начальных этапах овладения речью употребляют слово, обозначающее как объект, так и связанное с ним действие, в очень широком смысле. Следовательно, они говорят «кровь» вместо «раны». Но в дальнейшем, когда, например, в качестве названия действия осваивается слово "пить", дети учатся различать слова "стакан", "чашка", как название объекта действия. То есть, когда дети изучают слова разных категорий, широкие значения предыдущих слов сужаются. Одновременно развивается зрительное мышление.

Основная особенность формирования письменной речи у детей с нарушениями слуха заключается в том, что она происходит в условиях, когда овладение языком невозможно без участия учителя; при чрезмерном ограничении речевой практики; практически одновременно с устной речью и параллельно с обучением речи. А у слышащего ребенка существует значительный временной интервал между освоением этих видов речи.

Поэтому у детей с нарушением слуха расхождений между устной и письменной речью меньше, чем у детей с нормальным слухом, и добавим, что у таких детей возникают трудности в произношении, затрудняющие использование устной речи, составление словесного выражения у них носит более произвольный характер, чем у слышащих детей.

Дети с нарушениями слуха, а также дети с нормальным слухом овладевают речью путем подражания, в основном, путем имитации речи учителя. Они не учатся этому внезапно и без проблем. Подражая учителю, эти дети учатся произносить звуки, слова, фразы, использовать слова, строить предложения и развернутые фразы и, вообще, пользоваться речью.

Составляя собственные высказывания, беря примеры из речи других и прочитанных произведений, дети с нарушениями слуха учатся выражать собственные впечатления, мысли, чувства.

Они учатся использовать речь в своей деятельности, подражая другим, и благодаря этому лучше овладевают средством общения. Подражание речи других-важный этап речевого развития детей с нарушениями слуха.

Однако на более поздних этапах влияние слов, употребляемых в процессе общения, на развитие речи этих детей меняется, так как дети с нарушениями слуха часто без целенаправленного отбора включают в свои высказывания известный им словесный материал по представленным готовым образцам. Они не могут строить свою историю по определенным моделям, превращая текст в соответствии с особенностями ситуации, в которой он применяется. В своих высказываниях они опираются на воспроизведение знакомых речевых структур и проявляют мало самостоятельности в их построении. Используя такие фразы, дети с нарушением слуха пытаются представить их без каких-либо изменений в своей речи, когда не могут этого сделать, часто эти фразы либо вообще не употребляют, либо употребляют их неправильно. Самое сложное для них-принять последовательность построения фраз. Это значительно ослабляет их речь, так как логическая последовательность изложения является важным аспектом развернутых высказываний. Игнорирование его приема детьми с нарушениями слуха замедляет развитие их связной речи.

У ребенка с нарушением слуха мозг сохраняется, но из-за глухоты он лишен нормального речевого общения. Тем самым создаются сложные условия для овладения языком и, в частности, для грамматически правильной формулировки собственных представлений и понимания грамматических конструкций речи окружающих людей.

1. Морфологические признаки частей речи имеют определяющее значение только для детей с постепенным нарушением слуха, что помогает им различать, обобщать части речи и правильно их использовать. В их предложениях иногда также наблюдается ошибочное сочетание суффиксов, присущих одному члену речи, с другими частями речи.

2. В устной и письменной речи младших школьников с нарушениями слуха широко распространены ошибки, обусловленные необходимостью овладения различными формами и функциями грамматических категорий, характерными для каждой из частей речи. Трудность в употреблении видов числительных (порядковые числительные, количественные числительные); неправильное употребление слов, обозначающих сторону, направление (вверх, вниз, под, над и др.); отмечается неспособность правильно использовать падежи существительного.

3. Отмечаются нарушения при усвоении глаголов, правильном употреблении местоимений лица. Отчетливо выявлено, что при построении предложений преобладают ошибки в построении согласовательных и контрольных связей между словами в предложении.

Таким образом, каждый компонент устной и письменной речи отличается у детей с нарушением слуха значительным своеобразием, и это своеобразие позволяет охарактеризовать речевые особенности данной категории детей.

Список литературы

1. Бровлева, Р.А. Материалы к методике работы по обучению восприятию устной речи школьников с нарушенным слухом, обучающихся в массовой школе. // Дефектология. – 1999. – №2. – С. 18-20.

2. Быкова, Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 1999. – 342 с.

3. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. Дети с отклонениями в развитии. – М., 1973. – 287 с.

4. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. Дети с отклонениями в развитии. – М., 1973. – 287 с.

5. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. / Под ред. С.С. Ляпидевского и В.И.Селиверстова. – М., 1998. – 328 с.

6. Из опыта обучения глухонемых и тугоухих детей. / Под ред. К.Г. Коровина, Н.Ф. Слезиной. – М.: Академия педагогических наук, 1994. – 219 с.

7. Коровин, К.Г. Построение предложения письменной речи тугоухих.

Гусейнова Наиля Тофиг
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры «Специальное образование»
Азербайджанский Государственный Педагогический университет,
г.Баку

N.T. Huseynova
Head of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
nailyahuseyn72@gmail.co

ДИСГРАФИЯ, ПРИЧИНЫ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

DISGRAPHY, CAUSES OF ITS APPEARANCE

Аннотация. Нарушения письменной речи сегодня являются одной из наиболее распространенных проблем в образовательном процессе. Различные экзогенные факторы пренатального, натального и постнатального периодов считаются как факторы, влияющие на конкретные расстройства письма. Однако ряд авторов, особенно Корнев, пишут, что особые расстройства письма обычно вызываются комплексом этиологических факторов. Дислексия и дисграфия способствуют нарушениям письменной речи.

Ключевые слова. Дислексия и дисграфия, звук, речевые расстройства, слова, звукопроизношения, письменная речь.

Annotation. Violations of written speech today are one of the most common problems in the educational process. Differential exogenous factors of prenatal, natal and postnatal periods are improved as factors affecting the specific disorders of the letter. However, a number of authors, especially Kornev, write that special disorders of the letter are usually caused by a complex of etiological factors. Dyslexia and dysgraphia contribute to disorders of written speech.

Keyword. Dyslexia and dysgraphia, sound, speech disorders, words, sound pronunciation, written speech.

Нарушения письменной речи сегодня являются одной из наиболее распространенных проблем в образовательном процессе. Различные экзогенные факторы пренатального, натального и постнатального

периодов считаются как факторы, влияющие на конкретные расстройства письма. Однако ряд авторов, особенно Корнев, пишут, что особые расстройства письма обычно вызываются комплексом этиологических факторов.

Дисграфия возникает в результате недоразвития (распада) высших психических функций, в норме осуществляющих процесс письма. Следующие термины обычно используются для описания орфографических нарушений: дисграфия, аграфия, прогрессирующая дисграфия.

У детей-дисграфиков наблюдается формирование многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственного описания, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, разделения предложений на слова, членения звуков речи, лексикограмматического строя речи, нарушения памяти, внимания, возникающие одновременно, эмоционально-волевой сферы. Психолингвистический аспект изучения дисграфии рассматривается в логопедической литературе. Механизмы этого аспекта нарушений письма определяются как мощностные операции по созданию письменных речевых выражений (по А. А. Леонтьеву): внутреннее программирование текста, внутреннее программирование отдельного предложения, грамматическая структура, операции фонемного выделения, фонематический анализ слова и так далее (Е.М.Гопиченко, Е.Ф.Соботович).

Дисграфия воспринимается не как самостоятельное расстройство, а как симптом неврологических или энцефалопатических расстройств. Дисграфия связана с недоразвитием центральной нервной системы.

Для овладения письмом ребенок должен овладеть графическими изображениями букв, уметь соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными (артикуляционными) признаками. Он должен обладать навыками звукового и кинестетического анализа, развитыми процессами зрительно-пространственного восприятия, психофизиологической основой которого является всестороннее развитие анализаторов, а также установление согласованных отношений между ними.

Исследователи выделяют акустическую, моторную и оптическую формы дисграфии по искажению того или иного анализатора. Эти виды подробно описаны в работе О.А. Токарева (1969).

Акустическая дисграфия связана с недостаточным фонематическим слухом, при котором страдает дифференциация фонем, нарушается структура правильного фонемного соответствия.

Моторная дисграфия возникает в результате нарушений моторики, что сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного центра в коре головного мозга у детей.

По мнению М. Е. Хватцева при дисграфии на основе вербальных нарушений речи, проблема связана с произношением. Чем суровее произношение, тем грубее нарушения.

Различные формы лингвистического анализа и синтеза, связанные с дисграфией, — разделение, анализ и синтез предложений на слова, слоги и звуки. Наиболее сложной формой лингвистического анализа является фонематический анализ. Аграмматическая дисграфия связана с неразвитостью грамматического строя речи - морфологических, синтаксических обобщений. На письме она проявляется в аграмматизмах на уровне слов, выражений, предложений и текстов. Оптическая дисграфия связана с развитием зрительного восприятия, пространственного образа и проявляется в изменении и искажении графического изображения букв.

Письменная речь охватывает равные компоненты: чтение и письмо. Сенсомоторной основой психического развития ребенка является координация между глазом и рукой, слухом и звуком. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы.

В работах А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюкова отмечено, что функция слухового анализатора формируется задолго до функции речедвигательного анализатора у ребенка, они должны различаться слухом до того, как в речи можно будет слышать звуки. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождается произвольной артикуляцией, возникающей движением органов артикуляционного аппарата. В будущем отношение между звуком и артикуляцией коренным образом изменится: артикуляция будет произвольной по выражению звука.

Для овладения письменной речью важна степень сформированности всех сторон речи. Нарушения произношения, фонематического и лексико-грамматического развития проявляются при письме и чтении.

Глаз и рука также активно участвуют в процессе письма, и тогда особое значение приобретает вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма.

Письмо можно рассматривать как двигательный акт, различающийся по своему моторному составу и смысловой структуре.

Моторная структура письма очень сложна и отличается своеобразием на каждом этапе овладения навыками. Таким образом, ребенок, который начинает учиться читать и писать, начинает с овладения смысловой стороной письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «рисует» буквы со всеми признаками шрифта как геометрический узор, начинающий ученик воспринимает буквы как смысловые схемы, связанные как с их звуковыми описаниями, так и с описаниями слов.

А.Р. Лурия отмечал следующие специальные операции: «Анализ звуковой структуры записываемого слова. Выбор последовательности так называемых звуков это первое условие фрагментарности речевого потока».

Уточнение условных звуков текста представляет собой преобразование слышимых в данный момент звуковых вариантов в четко обобщенные звуки-фонемы речи. Изначально оба эти процесса полностью сознательны, а в дальнейшем будут автоматизированы.

Второй этап процесса письма: «Выделение фонем или их комплексов должно стать наглядной графической схемой. Каждая фонема становится соответствующей буквой, которую нужно написать...».

«Третий и последний момент процесса письма — преобразование оптических символов, которые должны быть отражены, в необходимые графические стили».

Если на первых этапах развития навыка действие, необходимое для написания каждой буквы, является предметом особого сознательного действия, то эти отдельные элементы сочетаются и у человека, умеющего писать в совершенстве, «...все комплексы обычных звуков, соединенных в знак.»

Все вышеизложенное подтверждает, что процесс письма по крайней мере «идеомоторный» акт, как его часто пытаются представить, и что он охватывает многие психические процессы как вне зрительной сферы, так и вне двигательной сферы, играет в непосредственном осуществлении процесса письма.

Одной из самых сложных операций письма является анализ звуковой структуры слов. Чтобы правильно написать слово, необходимо определить его звуковой состав, последовательность и расположение

каждого звука. Звуковой анализ слов осуществляется с помощью комбинации речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Группы графических ошибок:

1. Ошибки на уровне букв и слогов: пропуск букв и слогов – в одном слове не выделяются все его компоненты; замена букв - нечетко связывает фонему с графемой; смешение букв - из-за акустико-артикуляционного сходства; перестановки - испытывают трудности с разбором звуков в слове; дополнения - наблюдаются при сочетании соответствия.

2. Ошибки на уровне слов: раздельное написание частей речи; смешивание - начало от одного слова, конец от другого; Искажение структуры предложения, несогласованность членов предложения при отсутствии обозначения границ предложения (аграмматизмы)

Таким образом, дисграфия является очень сложным нарушением, для его устранения необходимо своевременно выявлять нарушения устной речи детей и ошибки в письменной работе учащихся (диктант, изложение).

Список литературы

1. Стребелева Е.А. «Наглядный материал для обследования детей», Москва, «Просвещение» 2005

2. Стребелева Е.А. «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» Владос -2005 180 стр.

3. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной.- М.: Педагогика, 1985.- 209 с.

4. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с ЗТТР: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983.

5. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей с ЗПР: учеб. пособие к спецкурсу. – СПб.: Образование: МГНП «Внедрение», 1992.

6. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Инклюзия как реструктуризация развития отечественного образования и совершенствования научно-образовательной школы в целом // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Москва, 2019. С. 40-47.

УДК 376

церебрального паралича являются патология мышечного тонуса и нарушения двигательных функций, связанные с парезами, параличами, неправильным развитием статокинестетических рефлексов и др.

Наряду с вышеперечисленными, детский церебральный паралич характеризуется нарушением координации движений, задержкой речи и интеллектуального развития. Также можно столкнуться с нарушениями зрения и слуха, проблемами с питанием, умственной отсталостью и неврологическими проблемами.

Термин «церебральный паралич» впервые был предложен в 1893 году Зигмундом Фрейдом. Зигмунд Фрейд отмечал, что детский церебральный паралич характеризуется церебральными симптомами и двигательными нарушениями, обнаруживаемыми в первые годы жизни ребенка. Зигмунд Фрейд предложил объединять под названием детский церебральный паралич все формы спастического паралича со сходными клиническими симптомами. Однако основоположник изучения детского церебрального паралича английский хирург-ортопед У.Дж.Литтл в своих работах отмечал роль аномальных, преждевременных родов и асфиксии во время родов в этиологии детского церебрального паралича. Около 100 лет детский церебральный паралич называли болезнью Литтла. В 1958 году на Международной конференции неврологов в Оксфорде было принято решение выделить детский церебральный паралич в отдельную нозологическую группу. В то же время термин был принят и определен как «Детский церебральный паралич — недоразвитое заболевание головного мозга».

Несмотря на все это, в настоящее время ведутся различные дискуссии по поводу этого термина, во многих очень важных литературах можно найти бесчисленное количество терминов для описания этого вида нарушения.

Степень проявления этого заболевания варьирует от легкой до очень тяжелой формы, что неблагоприятно сказывается на процессе адаптации детей с детским церебральным параличом к окружающей среде и условиям их жизнедеятельности, что, в свою очередь, приводит к дополнительным серьезным трудностям в организации их деятельности и общении с окружающими. Люди с этим заболеванием живут всю жизнь, с детства являются инвалидами, и все это свидетельствует о том, что они нуждаются в особом уходе.

Детский церебральный паралич возникает в результате поражения головного мозга до рождения (антенатальный), во время родов (интранатальный) или в первый месяц жизни (постнатальный). Обра-

щает на себя внимание и роль вредных факторов, влияющих на разные стадии развития.

Пренатальные факторы играют ведущую роль в патогенезе детского церебрального паралича (37-60% случаев). Причинами детского церебрального паралича в пренатальном периоде являются: резус-несовместимость крови матери и плода, инфекционные заболевания плода, особенно краснуха, цитомегаловирусная инфекция, токсоплазмоз, герпетический токсокоз беременных, механические травмы органов брюшной полости, психотравмы, острые и хронические инфекции, физические и химические воздействия, а также сердечно-сосудистые последствия, декомпенсированные заболевания эндокринной системы и др. Особое значение имеет сердечно-сосудистая патология, которая наблюдается у 14% матерей детей с детским церебральным параличом. При такой беременности чаще встречаются токсокоз, внутриутробное питание, родовая слабость, хроническая гипоксия плода и асфиксия в родах. Анемия, связанная с беременностью, способствует развитию внутриутробной гипоксии, нарушению развития сосудистой системы плода и последующему кровоизлиянию в мозг, а также повышает риск развития детского церебрального паралича.

Инфекционные заболевания, интоксикации и травмы матери во время беременности также имеют большое значение в развитии детского церебрального паралича. В частности, подчеркивается патогенетическое значение материнского токсоплазмоза, респираторных инфекций во время беременности, краснухи и ветряной оспы для нервной системы плода.

Негативное влияние на плод оказывает также употребление алкоголя. Так, в 80,9% случаев родители детей с двойной гемиплегией находились в состоянии алкогольного опьянения. Согласно некоторым исследованиям в патогенезе детского церебрального паралича, генетические факторы играют основную роль в развитии параличей примерно в 2% случаев. Имеются подтверждения в том, что 12-13% случаев атаксии и интеллектуальных расстройств обусловлены генетически. У большинства больных заболевание наследуется по ауто-сомно-рецессивному типу. При атетоидном типе ДЦП первостепенное значение имеет генетический фактор.

Соотношение неблагоприятных последствий во время родов (интранатальный период) составляет 27-40%. Причинами развития детского церебрального паралича в интранатальном периоде являются: асфиксия при родах, задержка или преждевременные роды, кровоте-

чение, низкая масса тела при рождении или избыточная масса тела, родовые травмы, обвитие пуповины, инструментальная помощь, повреждение головного мозга при родах.

Послеродовые (постнатал период) факторы риска составляют от 3 до 25%. Причинами детского церебрального паралича в постнатальный период могут быть черепно-мозговая травма, инфекции (менингит, энцефалит, абсцесс головного мозга), интоксикации (лекарственные, отравления тяжелыми металлами и др.), асфиксия (удушьё), патологии (опухоли, гидроцефалия, цисты и др.), подверженные воздействию агрессивной среды.

Во многих случаях причину детского церебрального паралича установить не удастся (до 30% случаев). Чем больше площадь поражения головного мозга, тем тяжелее течение детского церебрального паралича. Во многих случаях патология детского церебрального паралича не нарастает со временем, и большинство детей с детским церебральным параличом в более позднем возрасте живут нормальной жизнью.

В настоящее время выделяют три основные формы детского церебрального паралича:

Первая форма называется Спастический церебральный паралич. При этой форме детского церебрального паралича наблюдается чрезмерное напряжение мышц. Движения человека, особенно движения рук, ног и спины, неуправляемы. Дети, страдающие этим типом паралича, когда пытаются ходить, их ноги сгибаются внутрь. Спастический церебральный паралич является наиболее распространенным типом паралича.

Вторая форма называется Дискинетическим церебральным параличом, его также можно назвать атетоническим церебральным параличом. Этот вид церебрального паралича может отрицательно сказываться на всех движениях тела человека. Обычно наблюдаются медленные и неуправляемые движения тела в виде легкого напряжения мышц.

Третью форму называют смешанным церебральным параличом, поскольку она проявляется в виде комплексного состояния вышеперечисленных симптомов. У некоторых детей со смешанным церебральным параличом наблюдается избыточное напряжение мышц. У некоторых мышечное напряжение ниже нормы, и все это представляет собой смесь неуклюжих и произвольных движений.

Помимо этого, согласно классификации Г.Г. Шанко различают три степени в зависимости от выраженности двигательных наруше-

ний: при первой степени - движение самостоятельное, при второй степени - с посторонней помощью или ортопедическими устройствами, при третьей степени - больной не может двигаться.

В настоящее время по классификации К.А. Семьяновой выделяют следующие пять основных форм детского церебрального паралича:

1. Спастическая диплегия
2. Двойная гемиплегия
3. Гемипаретическая форма
4. Гиперкинетическая форма
5. Атонически-астатическая форма

Спастическая диплегия является наиболее распространенной формой детского церебрального паралича. По статистике, спастическая диплегия наблюдается у 50% больных ДЦП. В некоторой научной литературе эту форму также называют болезнью «Литтла». У больных спастической диплегией поражаются руки и ноги. Нижние конечности повреждаются больше, чем верхние. Нарушения рук могут варьироваться от простейших, легких моторных до самых тяжелых нарушений. В некоторых случаях могут возникать даже незначительные деформации пальцев.

Одним из основных показаний к спастической диплегии является ограничение объема движений из-за мышечного напряжения. Высокое мышечное напряжение чаще встречается в мышцах бедер. В этом случае больной испытывает затруднения при ходьбе и стоянии на ногах. Наряду с двигательными расстройствами проявляются также задержки психического развития и нарушения речи. Эти дети могут обучаться в специальных школах для детей с детским церебральным параличом, а в зависимости от степени дефекта возможно организовать их обучение на дому.

Двойная гемиплегия отмечается как наиболее тяжелая форма детского церебрального паралича. Возникает в результате полного поражения головного мозга. Основными клиническими признаками двойной гемиплегии являются ригидность мышц. Дети с этим типом не могут ходить и сидеть. Почти у всех детей наблюдаются тяжелые дефекты речи. Речь отсутствует, больной может произносить лишь разные звуки, слоги. Во многих случаях наблюдаются тяжелые психические расстройства, которые негативно сказываются на адаптации детей к окружающей среде. Во многих случаях дети с таким типом не могут получить образование.

Гемипаретическая форма детского церебрального паралича характеризуется односторонним поражением туловища, т.е. поражени-

ем правой или левой кисти и стопы. При этой форме кисть повреждается больше, чем стопа. Гемипезис чаще встречается справа, чем слева из-за поражения головного мозга. При поражении левого полушария у детей отмечаются речевые расстройства в виде моторной алалии, иногда дислексии, дисграфии. При поражении правого полушария больше нарушений эмоционально-волевой сферы, что проявляется агрессивностью, эмоциональной ограниченностью.

При гемипаретической форме ходьба у детей задерживается на год. Когда дети начинают ходить, они обычно протягивают неповрежденные руки к матери, оставляя позади травмированную конечность.

Гиперкинетическая форма детского церебрального паралича возникает в результате поражения полушарий головного мозга. Двигательные нарушения проявляются больше в виде обязательно-произвольных движений, т.е. в форме гиперкинезов. Первые проявления гиперкинезов возникают в мышцах у детей в возрасте 4-6 месяцев, а в других частях тела - в возрасте 10-18 месяцев. Возникновение гиперкинезов непроизвольное, проявляется при большом движении, возбуждении, а также в случаях утомления, а при спокойном состоянии уменьшается. При гиперкинетической форме психологическая задержка находится на более низком уровне. В некоторых случаях интеллект развивается в определенной степени. По сравнению с другими типами церебрального паралича, эти дети могут поступить в среднюю школу, а также приспособиться к соответствующим трудовым навыкам.

Атонически-астатическая форма детского церебрального паралича связана с поражением мозжечка. У детей с этим типом проявляются низкий мышечный тонус в сфере движения, нарушение равновесия при движении и ходьбе, гиперметрия и др. В первые годы жизни у детей возникают проблемы с развитием и управлением функциями сидения, стояния и ходьбы. Сидение обычно развивается в возрасте 1-2 лет, стояние, ходьба в возрасте 6-8 лет и позже. У большинства детей наблюдаются проблемы с речью, такие как задержка развития речи, дизартрия, алалия. Такие дети не могут освоить школьные навыки и навыки самообслуживания.

Таким образом, количество детей, рожденных с детским церебральным параличом, увеличивается с каждым годом. Также встречаются дети с поздним церебральным параличом. Поэтому, для проведения правильной коррекции таких детей, важно изучить причины возникновения, а также знать, к какой форме она относится. В раз-

личных литературах встречаются разные классификации детского церебрального паралича.

Список литературы:

1. Акош К, Акош М- “Помощь детям с церебральным параличом”
2. Е.В. Онегин, О.Е. Онегина- “Детские церебральные параличи”
3. В. В. Осокин, Д. Х. Астрахан, Ж. Н. Головина- “Детский церебральный паралич-Медицинская коррекция и психолого-педагогическое сопровождение”
4. www.medicalpark.com.tr

УДК 376

*Искендерова Судаба Насраддиновна
канд.пед.наук, Преподаватель кафедры
Специальное образование,
Азербайджанский Государственный Педагогический
Университет, г. Баку*

*S.N. Isgandarova
Candidate of Pedagogical Sciences
Special education department teacher of
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku
e-mail: sudaba.isgandarova@adpu.edu.az*

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

ORGANIZATION OF SPECIAL CONDITION FOR EDUCATION OF THE STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIENCY AND HYPERACTIVITY SYNDROME AT DIFFERENT AGE STAGES

Аннотация. Статья освещается совокупный подход к организации службы с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от дошкольного до подросткового возраста на разных степенях получения образования, а также с их семьями. Сформирован алгоритм диагностической оценки аддиктивных форм поведения у детей и под-

ростков этой категории, выделены условия и причины семейной дезадаптации. Авторы объясняют главные подходы к психолого-педагогическому сопровождению детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, к методам коррекции гиперактивности детей, связанной с дефицитом внимания на разных возрастных этапах развития, включая формы семейной работы с родителями.

Ключевые слова. синдром дефицита внимания и гиперактивности, нервная регуляция, возрастные этапы, познавательная деятельность, общения, социальная адаптация.

Annotation. The article highlights an integrated approach to organizing work with children with attention deficit hyperactivity disorder from preschool to adolescence at different levels of education, as well as with their families. An algorithm for the diagnostic evaluation of addictive forms of behavior in children and adolescents of this category has been formed, the factors and causes of family maladjustment have been identified. The authors outline the main approaches to the psychological and pedagogical support of children with attention deficit hyperactivity disorder, to methods for correcting children's hyperactivity associated with attention deficit at different age stages of development, including forms of family work with parents.

Keyword. the students with attention deficiency and hyperactivity syndrome, nervous regulation, cognitive activity, cognitive activity, communication, social adaptation.

Синдром гиперактивности неоднократно включает при себя церебростенические, неврозоподобные, интеллектуально-мнестические нарушения, только также такие психопатоподобные проявления, как-либо повышенная двигательная активность, импульсивность, нехватка внимания, агрессивность.

Отставание биологического созревания Центральной нервной системы рядом детей огорченный СДВГ показывать, как-либо следствии, высших мозговых функций (особливо регулятивного компонента), не позволяет ребенку адаптироваться с целью новым условиям существования показывать нормально терпеть интеллектуальные нагрузки.

О.В. Халецкая проанализировала наследство высших мозговых функций рядом детей, имеющих диагноз СДВГ : В 6–7-летнем возрасте различия предпочтительно ясно выражены впредь до таким функциям, как-либо слухо-моторная координация показывать речь,

следственно рационально огорченный 5-летнего возраста одурачивать динамическое нейропсихологическое присмотр вместо детьми огорченный синдромом дефицита внимания огорченный гиперактивностью, используя индивидуальные восстановительные методики. Это позволит осилить задержку созревания высших мозговых функций рядом данной группы детей показывать предотвратить развитие показывать формирование дезадапционного школьного синдрома [3; с 25].

Благодаря реципрокному движению поврежденная ткань вестибулярного аппарата надо полагать заменена новой тканью впрямь до мере развития показывать миелинизации новых нейронных сетей. В настоящее период установлено, будто двигательная стимуляция мозолистого тела, мозжечка показывать вестибулярных органов рядом детей огорченный синдромом дефицита внимания показывать гиперактивности приводит с целью развитию функций сознания, самоконтроля показывать саморегуляции.

Для гиперактивных детей характерна постоянная болтовня, будто свидетельствует обзывать недостаточном развитии внутреннего языка в пользу контроля социального поведения.

Хотя гиперактивные дети плотно обладают экстраординарными способностями при различных областях, многочисленные исследования показали, будто детвора огорченный синдромом дефицита внимания показывать гиперактивности при целом обладают хорошим интеллектом, однако же ни одна начиная с особенностей, перечисленных в пользу их состояния, этому не способствует. с целью его развитию. Некоторые гиперактивные детвора могут попадаться одаренными.

Анализ возрастной динамики синдрома дефицита внимания огорченный гиперактивностью показал оба всплеска проявления синдрома. Первый отмечается при 5–10 лет показывать надлежит на срок подготовки с целью школе показывать правило обучения, коль скоро увеличивается нагрузка, второй – при 12–15 лет. Это обусловлено динамикой развития высшей нервной деятельности. Возраст 5,5–7 показывать 9 – 10 лет – критические периоды в пользу формирования систем мозга, отвечающих вместо мыслительную деятельность, внимание, память. Д.А. Фарбер отмечает, будто с целью семи годам происходит смена стадий интеллектуального развития, формируются жизнь в пользу становления абстрактного мышления показывать произвольной регуляции деятельности [1; с 15].

Среди детей огорченный синдромом дефицита внимания показывать гиперактивности встречаются есть это талантливые детвора, однако же показывать случаи задержек психической развития рядом

данной категории детей не являются редкостью. Интеллект рядом детей сохраняется, однако же признаки проявления синдрома рядом дефицита внимания показывают гиперактивности остаются – нарушение поведения, трудности при коммуникации, проблемы внимания, импульсивность, повышенная активность, мешает ребёнку благополучно адаптироваться, будто приводит с целью дезадаптации при коллективе.

Расстройство слухового гнозиса ведет с целью нарушению при познавательной сфере, изменения слухового гнозиса проявляются при неспособности правильно заложить звуковые комплексы, состоявшие начиная с серии последовательных звуков, невозможностью их воссоздать показывать недостатками зрительного восприятия, трудностями при образовании понятий, инфантильностью показывать неконкретностью мышления, на которые постоянное наитие оказывают сиюминутные импульсы. Моторная дискордантность связана от слабой координацией «глаза-руки» показывать отрицательно сказывается на способности свободно показывать правильно писать.

Память рядом детей огорченный синдромом дефицита внимания огорченный гиперактивностью надо полагать при норме, однако же начиная с-вместо исключительной неустойчивости внимания наблюдаются «пробелы при изволь усвоенном» материале. Расстройства кратковременной памяти могут явствовать при уменьшении объема запоминания, повышенной тормозимости посторонними раздражителями, замедленном запоминании. При этом приращение мотивации что ли устройство материала даёт компенсаторный эффект, будто свидетельствует обзывать сохранности корковой функции при отношении памяти.

Одной начиная с важных показывать характерных особенностей детей огорченный синдромом дефицита внимания показывать гиперактивности, являются нарушения социальной адаптации. Во период общения от сверстниками показывать взрослыми рядом ребенка СДВГ возникают трудности, малютка испытывает переживание показывать страх впредь до этому поводу, будто приводит с целью формированию негативной самооценки рядом него, недружелюбие с целью окружающим. Эти вторичные расстройства усугубляют клиническую картину состояния, усиливают дезадаптацию показывать ведут с целью формированию негативной «Я-концепции».

Интерес с целью играм проходит непомерно во весь оппор рядом гиперактивных детей, они любят занимать при деструктивные представление, однако же при то только период в продолжение представление им каторжно сосредоточиться, происходит столкновение огор-

ченный товарищем впредь до игре, такие детвора не хотят возсказываться впредь до определённым правилам при игре, предлагают свои, однако же не смотря на всё гиперактивные детвора любят коллектив показывать нуждаются при нем. Чаше токмо представление поведения заключается при плаксивости, агрессивности, жестокости, истероидности показывать даже чувственной тупости. В взаимоотношения огорченный этим, рядом детей огорченный синдромом дефицита внимания показывать гиперактивности худо-бедно-мало друзей, пусть бы эти детвора экстраверты: они ищут друзей, однако же во весь опор теряют их.

Таким образом, большие дошкольники огорченный синдромом демонстрируют уменьшение произвольности собственной активности как-либо одной начиная с основных составляющих развития ребенка, обуславливающей уменьшение показывать незрелость формирования при развитии следующих функций: внимания, праксиса, ориентации, слабости нервной системы.

Важным разделом коррекционной программы гиперактивных детей 4-5-ти лет является их социальная адаптация при условиях дошкольного образования. Необходимо предусмотреть переворот окружающей среды, оказывающей наитие на формирование гиперактивного ребенка, переворот стиля общения при образовательных учреждениях показывать при домашних условиях. Главной задачей этого направления коррекционной работы является препарат на заказ разработанного режима дня в пользу семейного воспитания гиперактивного ребенка. Режим дня при семье при выходные век должен попадаться приближен с целью режиму дня при дошкольном учреждении: утренняя гимнастика, завтрак, прогулка, дневной сон, спокойные представление, полдник, вечерняя прогулка (посещение культурно-оздоровительных учреждений), чтение, купание при ванне. В образовательных учреждениях нужно создать жизнь в пользу активного вовлечения мальчиков показывать девочек при ситуации позитивного общения, активного участия при праздниках, развлечениях в пользу создания положительного эмоционального состояния. Основные цели социальной адаптации:

1. Научить предавать свое поведение, согласно условиям жизнедеятельности.
2. Научить при совместной деятельности.
3. Научить нормам межличностных коммуникаций от сверстниками показывать взрослыми.

Развитие общения от сверстником проходит при дошкольном возрасте малость этапов. В 2-4 годы одноклассник является партнером впереди до эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании показывать эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная нужда – соучастие сверстника, которое выражается при параллельных действиях детей. В 4-6 лет возникает нужда при ситуативно-деловом сотрудничестве от сверстником. Сотрудничество, при примета по причине соучастия, предполагает раздвоение игровых ролей показывать функций, только значит, показывать учет действий показывать взаимодействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность (главным образом – игровая). На этом только этапе возникает нужда при уважении показывать признании сверстника. В 6-7 лет панибратство от сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не однако же при взаимоотношения огорченный внешней ситуацией, однако же показывать от избирательных отношений между детьми.

К шести-семи годам судьбоносно возрастает сутки внеситуативных контактов. Примерно благоверная речевых обращений с целью сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают собрат другу обзывать том, где-либо они были показывать будто видели, делятся своими планами что ли предпочтениями, дают оценки качествам показывать поступкам других. В этом возрасте снова становится возможным «чистое панибратство», не опосредованное предметами показывать действиями огорченный ними. Дети могут продолжительное период разговаривать, не совершая подле этом никаких практических действий.

Дети огорченный СДВГ непомерно плотно отстают при психоэмоциональном развитии, однако же они, как-либо правило, стремятся водить другими детьми. Это также одна начиная с причин плохих отношений от сверстниками.

Из-вместо невнимательности показывать отставания при психоэмоциональном развитии принцип других людей показывать их переживаний может зацапать долгий срок времени. Отношения этих детей от сверстниками показывать от старшими впереди до возрасту неоднократно отличаются несоблюдением дистанции, недостаточной осторожностью показывать сдержанностью. Например, толкают сверстников, создавая конфликтные ситуации. Они плотно обижаются, однако же подле этом недолго переживают впереди до этому поводу, складывается впечатление, будто огорченный него все «как-либо огорченный гуся вода». О таких детях говорят как-либо обзывать бес-

чувственных, только периодически показывать жестоких. Данный бывальщина не грех объяснить тем, будто на нейрофизиологическом уровне рядом детей огорченный СДВГ снижен болевой порог, т. е. они менее чувствительны с целью боли, чем их сверстники. В итоге начиная с-вместо их точно эмоциональной черствости им каторжно находить дружеские отношения. При социометрических исследованиях детвора огорченный СДВГ непомерно плотно получают по причине своих сверстников отрицательную оценку. Про них говорят, будто они «не умеют занимать», «ведут себя странно», «мешают».

Существенное сила в пользу организации показывать содержания психолого- педагогической работы огорченный детьми огорченный СДВГ имеет учёт особенностей развития дразги ребёнка. В частности, эмоциональной показывать волевой сфер. У таких детей занижена самооценка, недостаточен самоконтроль показывать произвольная регуляции, только также противоестественный уровень тревожности (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. М., 2000.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. М., 2008).

Гиперактивность при свою очередь оказывается коротко связанной огорченный импульсивностью – как-либо когнитивной (отражающей дезорганизованность мышления), самостоятельно показывать поведенческой (выражающейся при действиях без предвосхищения последствий, оппозиционной показывать подле определённых обстоятельствах асоциальной).

Список литературы:

1. Ботанина С.А. Развитие навыков саморегуляции у старших дошкольников с гипердинамическим синдромом. Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург: 2019.

2. Волошенюк Т.П. и др. Методические рекомендации для педагогов по организации мероприятий с обучающимися с СДВГ разного возраста с использованием техник развития дефицитарных функций. Санкт-Петербург 2020

3. Работа с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от дошкольного до подросткового возраста на разных уровнях получения образования. Методические рекомендации. В рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, подпрограммы «Совершенствование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов» Москва 2017.

*Казимова Шефа Эйваз,
преподаватель кафедры специального образования,
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет,
Г.Баку*

*Shafa Eyvaz Kazimova,
Teacher of the department of the Special education,
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku
sheyvazli87@gmail.com*

ЗНАЧЕНИЕ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

SIGNIFICANCE OF THE PRINCIPLE OF DIFFERENTIATION IN SPECIAL EDUCATION

Аннотация. Принцип — это совокупность фактов в системе как совокупности идей в теоретической философии и общетеоретического понятия, принятого как общее правило поведения в практической философии. Обращая внимание на философский смысл, мы видим, что принципы – это такие общие положения, требования, которые необходимо соблюдать при осуществлении процесса. Процесс, основанный на общих принципах, реализует применение существующих законов и правил на практическом мероприятии. Это практическое объяснение объяснения понятия принципа в философии. Почему понятие принципа так важно для образования?! Дидактические принципы представляют собой совокупность положений, отражающих наиболее приемлемые и продуктивные методы обучения, организационные особенности, содержание и нормы, соответствующие определенному уровню развития общества. Принципы обучения основаны на педагогических принципах и обеспечивают основу для построения грамотного и эффективного процесса обучения. Принципы обучения представляют собой систему взаимосвязанных компонентов. Многие современные исследователи педагогической теории и практики занимались разработкой и обоснованием важнейших принципов обучения, их анализом и применением к образованию, выявлением наиболее общих и основных принципов построения системы обучения.

Ключевые слова: принцип, обучение, воспитание, отличие, реализация, специальное образование, значимость.

Annotation. Principle is a combination of facts in a system as a set of ideas in theoretical philosophy, and a general theoretical concept accepted as a general rule of conduct in practical philosophy. While paying attention to the philosophical meaning, we see that the principles are such general provisions, requirements that must be observed in the implementation of the process. The process, based on general principles, implements the application of existing laws and regulations on a practical event. This is the practical explanation of the explanation of the concept of principle in philosophy. Why is the concept of principle so important for education ?! Didactic principles are a set of provisions that reflect the most acceptable and productive teaching methods, organizational features, content and standards that correspond to a certain level of development of society. Teaching principles are based on pedagogical principles and provide a support base for building a competent, effective learning process. Training principles are a system of interconnected components. Many modern researchers of pedagogical theory and practice have been engaged in the development and substantiation of the most important principles of teaching, analyzing them and applying them to education, identifying the most general and basic principles of building a teaching system.

Keywords: principle, training, education, difference, implementation, special education, importance.

Introduction. After gaining independence, Azerbaijan has been implementing innovations and reforms within the framework of both legal and educational materials to provide its citizens with education in accordance with the requirements of the education system of the world's leading countries. It should be noted that these innovative reforms have already begun to bear fruit. The documents adopted in our country both in the field of general education and in the field of special education and the innovations implemented in the education system are examples of this.

There are many nuances that need to be taken into account when educating people with disabilities. Widespread use of the principle of differential approach in the training of children with special needs, both in terms of the content and degree of difficulty of the teaching material, as well as in terms of the severity and quality of the deviation, is a key requirement of today. The application of the principle of differential approach to teaching in accordance with the requirements of personality-oriented education is especially relevant today. In this regard, the importance and essence of the principle of differential approach in the

education of persons with disabilities should be thoroughly studied and this principle should be widely used in special education (3).

With its new trends, modern education strives to create the best teaching environment and learning environment for learners. In all European countries, as well as in most developed countries of the world, the education system is built according to the knowledge, skills and habits, personal preferences, desires and interests, abilities of learners. The main direction here is to save education from dogmas, limited frameworks and identity.

Main part. Differentiation is one of the most important features of modern education. Without following the principle of differential approach, it is difficult to succeed in education and achieve optimal results. Research of many years of educational experience shows that training in the educational environment is not effective without taking into account the individual aptitudes, interests and desires, abilities.

Differentiation as a principle is widely used not only in the training of atypical students, but also in the learning process of typical students. This is because each student has different educational needs and different cognitive characteristics. Efficient use of time, use of students' talents, provision of teaching materials in accordance with their individual characteristics are one of the main conditions for differentiation.

All the principles of teaching are interconnected and interdependent, so they can be presented as a system of material and procedural (organizational-methodological) principles. Their division is conditional: the meaning of each principle is not limited to the framework of its group. However, this is methodologically legitimate because it helps answer two key didactic questions: what and how to teach? The principles reflect the essence of the learning process, and the rules reflect its individual aspects (4).

When we consider the principles of special pedagogy, we see that the principle of differential and individual approach is widely used in special pedagogy. However, it should be noted that the principle of differential and individual approach is not only a characteristic principle for special pedagogy. This principle should be widely used both in general pedagogy and in various spheres of life.

Differentiation is characterized by the integration of learners' skills, as well as the ability of participants to move freely.

During differentiation, training must be changed, which is a must. Having different levels of preparation and children with different learning skills makes it important to apply the principle of differentiation. When different learning exists, the problem arises with the choice of its form of

application. According to the individual and typological characteristics of students, educators are guided by: the importance of typological and individual characteristics for learning; identification and consideration of the characteristics of learning and student contingent in a special educational institution. Based on this, the following should be taken into account in the implementation of differentiation: the characteristics of the internal organs; personality traits of a constitutional nature; health status; their creation in the absence of the necessary equipment for the determination of capabilities; features of the nervous system; gender differences and age; temperaments; physical health disorders. Using differentiation, the following can be determined:

- the nature of the deviation;
- the impact of the defect on learning;
- correction capabilities;
- interests;
- psychophysiological features;
- professional directions;
- skills;
- ethnocultural features;
- learning difficulties, etc.

Types of differentiation. It is possible to characterize the main forms of differentiation at the class level.

Differentiation according to the psychological characteristics of the personality depends on the characteristics of students' cognitive processes, ie perseverance and concentration, logical memory, etc. memory, thinking, attention, which manifests itself after the performance of special tasks for development (2).

Guided by the principle of adaptive-developmental nature of differentiation, it is intended not only to adhere to individual-typological characteristics, but also to take into account and develop the skills that have not yet been developed. Differentiation through training calculates the tasks of such a plan in order to eliminate gaps in knowledge. Differentiation of learning at the school level is the formation of classes according to academic performance, and this classification is not considered effective because learning is considered flexible. The proposed type is accompanied by other pedagogical technologies: modular; full mastery of knowledge. Differentiation according to the tendencies and interests of students has gained special popularity. This type allows students to prove themselves in a particular field of knowledge according to their abilities. The use of types and forms of differentiation in education

allows to diversify the process. The more the teacher uses differentiation, the higher the students' interest in learning. Only the right approach to the learning process will give high quality results.

Differentiation is carried out to achieve a number of goals (6):

- The purpose of differentiation from a psychological and pedagogical point of view is to individualize teaching based on the identification of the development of tendencies, interests, needs and abilities of each student and the creation of optimal conditions for their consideration in teaching.

- The purpose of social differentiation is to purposefully influence the formation of the creative, intellectual, professional potential of society, formed by the desire to use it in the most complete and rational way at the current stage of development of society and to determine the opportunities of each member of society.

- The purpose of differentiation from the didactic point of view is to ensure the solution of current problems of the school by creating a new methodological system of differential education of students on the basis of fundamentally different motivation.

The tasks arising from the different goals of differentiation are (1):

- to accept the individuality of the child;
- to create and further develop its potential;
- to assist in the implementation of curricula for each student by various means;
- prevent student failure;
- to promote the development of cognitive interests and personal qualities.

There are several author's pedagogical technologies (11) for differentiation of education: interdisciplinary differentiation (Guzik N.P.), level differentiation of teaching based on compulsory results (Firsov V.V.), cultural-educational technology of differentiated education according to children's interests (Zakatova I.V.), etc.

According to researches of C.A.Tomlinson and M.B. Imbeau, teachers can differentiate teaching in four ways:

- 1) content
- 2) process
- 3) resources
- 4) learning environment.

1) Content refers to the knowledge, understanding and skills that students need to learn (Tomlinson & Imbeau, 2010) (10). It is important to remember that these learning objectives should almost always remain the same for all students in a differentiated class. According to researchers, the

basic standards should be implemented to one degree or another. The knowledge contained in the content should be communicated to students. (Tomlinson & Imbeau, 2010).

2) Differentiation as a process is the implementation of an experiment based on content. This involves students trying to understand everything, asking questions and making mistakes. At this stage, C.A. Tomlinson says, "Students will almost always have to work at different speeds, with different types of support, in different groups, and in different modes. And this is a very important stage, because this is really the point where learning with children takes place. "

3) Resources are ways for students to "demonstrate what they know, understand and can do after a long period of study". When referring to a resource here, researchers refer to the ways in which students present what they have learned through a variety of means (Tomlinson & Imbeau, 2010, p. 15).

4) Learning environment — the impact of students' emotions and feelings on their learning — is another element of differentiated learning. The feelings and emotions created by our reactions to past experiences and current experiences affect our understanding of self, as well as our motivation to learn and our ability to collaborate. All these factors play a key role in the learning process.

Result. While exploring the application of the principle of differentiation in the education of children with disabilities, we encountered several problems that need to be addressed. Studies have shown that the application of differentiation in the education system is not satisfactory. Thus, the principle of differentiation can not be fully applied by teachers, both in secondary schools and special education institutions. In essence, this issue is more relevant in inclusive education institutions. Only the principle of differentiation cannot find its full pedagogical value in these schools.

Another challenge is that the differentiation of approaches to people with special needs remains only in the learning environment, and their differences are not sufficiently taken into account as they later enter working life. In fact, differentiation and the development of an employee's personal action plan is one of the key issues in all companies and in the labor market itself. However, this issue is not fully implemented due to certain objective and subjective difficulties. Clearly, employees who act on their personal skills, inclinations, interests, and abilities can perform better. Taking into account the competence of the person is the basis of differentiation.

References

1. Huseynova N.T. Inclusive education. Textbook. Baku-2014.
2. Education and training of children with special psychophysical development. Baku -2016.
3. Inclusive education framework. A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs. 2011.
4. Inclusive education in primary schools. National Council for Special Education. <https://www.sess.ie/special-education-teacher-allocation/primary/inclusive-education-primary-schools>.
5. Key Elements of Differentiated Instruction.
6. Maria R., Emina H. Inclusive Education as a Framework for Changes in Teachers 'Work. Teaching Innovations, 2018, Volume 31, Issue 3, pp. 20-36.
7. Marston Douglas (July 1996). "A Comparison of Inclusion Only, Pull-Out Only, and Combined Service Models for Students with Mild Disabilities". The Journal of Special Education. 30 (2): 121–132. doi: 10.1177 / 002246699603000201. ISSN 0022-4669.
8. 7 principles of modern teaching <https://aztehsil.com/kurikulum/501-masir-tlimin-7-principle.html>
9. The 13 Disability Categories Under IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). <https://www.understood.org/en/school-learning/special-services/special-education-basics/conditions-covered-under-idea>
10. Tomlinson C.A., Imbeau M.B. Leading and Managing a Differentiated Classroom. 2010.
11. Principles of special education. <http://www.profile-edu.ru/principy-specialnogo-obrazovaniya-page-7.html>

Каримова Жале Шохрат
магистр кафедры специального обучения
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку

J.Karimova
master of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: jale.kerimova98@gmail.com

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

STAGES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Аннотация. В нашей статье мы подробно описываем особенности развития речи у детей после кохлеарной имплантации. Основными моментами статьи являются: важность восприятия речи, роль семьи в реабилитационном процессе и индивидуальные особенности каждого ребенка с кохлеарным имплантом.

Ключевые слова: развитие речи; дети после кохлеарной имплантации; работа над восприятием речи; Реабилитация.

Annotation: In our article, the features of speech development in children after cochlear implantation are described in detail. The main points of the article are: the importance of speech perception, the role of the family in the rehabilitation process and the individual characteristics of each child with cochlear implantation.

Keywords: speech development; children after cochlear implantation; work on speech perception; rehabilitation.

На протяжении всей истории исследователи пытались устранить потерю слуха у глухих и улучшить их слух. Для этого используют различные слуховые аппараты: рожки, раковины, слуховые проходы и т.д. Однако эти инструменты были не очень хороши для прослушивания.

По мнению Р. М. Боскиса, одним из важнейших критериев роли слуха в общем развитии детей является самостоятельность в овладе-

нии языком. Этот процесс происходит спонтанно у детей с нормальным слухом и при специальном обучении у детей с нарушением слуха. У детей с нарушением слуха не развивается способность накапливать словарный запас и самостоятельно использовать слуховой остаток для овладения языком [1].

В свою очередь, недостаточное развитие и плохой контроль речи затрудняют ее восприятие. Даже с помощью звукоусиливающих устройств слух затрудняет осмысление и передачу информации в наименее элементарной форме общения. Например, неразвитость или отсутствие речи является препятствием для обучения, поскольку усвоение образовательного контента тесно связано со структурой устной речи и пониманием языка. Язык, недоступный детям без специального образования, влияет на их интеллектуальное и нравственное развитие, а также на различные виды деятельности.

Реабилитация слуха и речи глухих и слабослышащих детей уже несколько десятилетий является одной из ведущих проблем в образовании, особенно в образовании для глухих. Этой проблеме посвящены работы многих авторов (Ф. Ф. Рау, Р. М. Боскис, Е. П. Кузьмичева, Л. В. Нейман, И. Г. Багрова, Л. П. Назарова, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелимская, Л. А. Головчиц, Л. П. Носкова и др.):

XIX век, изобретение телефона и угольного микрофона в 1876 году произвели революцию в коммуникационных технологиях и привели к разработке новых слуховых аппаратов, особенно для глухих. [3, с. 29].

Быстрое развитие электроакустики в 1920-х годах привело к полной перестройке ранее использовавшихся слуховых аппаратов. Потому что устройства, использовавшиеся в то время, не были пригодны для индивидуального и коллективного использования. Эти устройства были большими и тяжелыми и не подходили для повседневного использования. Возникла острая необходимость в их замене и усовершенствовании новыми электронными усилителями звука. Эта потребность была удовлетворена в 1878 году немецким изобретателем Вернервоном Сименсом с первым слуховым аппаратом Pkorothon, специально разработанным для глухих. В. Сименс был первым изобретателем больших и тяжелых слуховых аппаратов, которыми затем пользовались глухие, а также малых слуховых аппаратов, которыми можно было пользоваться днем. Таким образом, созданный им прибор оказал значительное влияние на слух почти глухих людей.

Все слуховые аппараты, выпускавшиеся до середины XX века, были аналогами слухового аппарата V. Siemens. Они просто усилива-

ли звуковые сигналы, которые традиционно принимал микрофон. Начиная с 1990-х годов новые цифровые слуховые аппараты открыли для глухих совершенно иные способы слышать окружающий мир.

Усовершенствованные цифровые слуховые аппараты следующего поколения позволили более точно различать и обрабатывать аудиосигналы, чем ранее использовавшиеся устройства.

В настоящее время ведутся исследования по улучшению индивидуальных слуховых аппаратов (а также других устройств для усиления звука).

Кохлеарный имплант, разработанный в последние годы для улучшения слуха глухих, представляет собой передовую хирургическую процедуру для восстановления слуха путем электрической стимуляции нервных волокон во внутреннем ухе. Кохлеарный имплант — это электронное устройство, которое берет на себя функции поврежденных или отсутствующих волосковых клеток улитки и электрически стимулирует целые нервные волокна. [5, с. 34].

В последние годы хирургия кохлеарной имплантации становится все более популярной практически во всем мире.

Отечественные исследователи И. В. Королева, О. В. Зонтова, Г. А. Таварткиладзе, Е. И. Миронова, Н. В. Тарасова, А. А. Балякова, А. И. Сатаева, А. М. Ленгардт и другие высоко оценили ИИ как высокоэффективный метод восприятия звуков окружающей среды и речи на слух. Важность кохлеарной имплантации у глухих детей в раннем возрасте и роль кохлеарной имплантации в развитии и понимании речи глухими людьми.

В Кохле При имплантации в модели кохлеарного импланта микрофон и речевой процессор объединены в одном корпусе. Направленный микрофон улавливает шумы из окружающей среды и после преобразования их в электрические сигналы передает их на речевой процессор. Речевой процессор выполняет частотный анализ и кодирование сигнала в соответствии с выбранной стратегией. Зашифрованная аудиоинформация передается от речевого процессора через передающую катушку. Оттуда сигналы в виде радиоволн передаются через кожу к приемнику/стимулятору, тем самым преобразуя их в электрические импульсы, создавая звуки.

Основной задачей сурдопедагога/логопеда после операции кохлеарной имплантации является восстановление слуха и обеспечение интеграции и адаптации глухих в общество. Эта задача выполня-

ется при организации целенаправленной, систематической и последовательно организованной реабилитационной работы.

После кохлеарной имплантации предел слуха глухого ребенка составляет 25-40 дБ, что классифицируется как тугоухость I степени. I степень тугоухости меньше, ребенок развивается нормально, затем отсутствуют психические и специфические речевые расстройства (дизартрия, моторная алалия), хотя есть некоторые задержки в развитии речи (первые слова появляются с задержкой), говорит хорошо и понимает и может говорить.

И. В. Королева выделяет 4 этапа реабилитации глухих детей после ДК:

1. Начальный этап развития слуха и слухового восприятия с кохлеарным имплантом. Продолжительность 3-12 недель.

2. Основной этап развития слуха и слухового восприятия при кохлеарной имплантации. Продолжительность 6-8 месяцев.

3. Этап языкового восприятия и понимания родного языка. Продолжительность 5 лет и более.

4. Этап развития коммуникативной речи и понимания сложных текстов.

На первом этапе исследователь осуществлял слуховое восприятие только с помощью кохлеарного импланта; второй - развитие системы родного языка, устной речи и слухового восприятия; Третий и четвертый этапы связаны с развитием речи и языка.

В то время как первая стадия специфична для детей с кохлеарными имплантами, третья стадия условно подходит для развития слуха и речи у детей с нормальным слухом.

В реабилитационной работе после кохлеарной имплантации в по мнению Королевой, выделяют четыре этапа: опознание естественных и речевых звуков, их различение; Организуется произношение звуков родного языка, обогащение словарного запаса, составление сложных предложений.

На ранних этапах реабилитации ребенок с КРН начинает слышать и различать звуки, но эти звуки изначально для него бессмысленны и объединяются в единый звуковой поток. Это больше напоминает стадию, когда младенец начинает слышать, и в этот момент он начинает воспринимать звуки, как новорожденный.

На втором этапе ребенок учится связывать отдельные звуки и слова с предметами, предметами или движениями, но не может понимать речь, так как в его памяти мало или совсем нет сведений о зна-

чении слов, правилах их изменения и сочетания. Имеет. Характерно также, что при отсутствии реакции ребенка на звуки нередко наблюдается резкое усиление голосовой активности.

Реабилитация после кохлеарной имплантации заключается в формировании звуков речи. Продолжительность начальной фазы развития слуха и речи напрямую связана с тем, насколько хорошо развивается ребенок с тугоухостью. Специалисты определяют продолжительность от 3 недель до 4 месяцев. В этот период происходит процесс формирования речевого восприятия с помощью импланта. Ребенок привыкает слышать звуки, учится узнавать их и реагировать на них.

Вторая фаза развития слуха и восприятия речи длится от 6 месяцев до года. В данном случае развитие слуха, повышение осведомленности о родном языке и системе языка.

Самопроизвольный процесс говорения и понимания родного языка у ребенка начинается позже - в 8-12 месяцев на III и IV стадиях. Этот процесс также протекает медленнее, в зависимости от развития способности ребенка слышать и произносить, возраста имплантации, вовлеченность родителей в развитие ребенка и наличие сопутствующих заболеваний [3].

Третий этап представляет собой развитие речи, процесс формирования у ребенка собственного языка и качественное восприятие окружающего языка может занять несколько лет. За это время тренируются как языковое развитие, так и коммуникативные навыки.

Последний этап называется этапом формирования сложной и связной речи. Именно для формирования этих «естественных» языковых навыков как начальный, да и так и последующие этапы и являются результатом коррекционной работы.

Таким образом, восстановление грамматического строя языка после ТС требует как длительной, так и длительной коррекции школьного возраста. Дети узнают много сложных слов после исправления. Фонетическое произношение возникает под влиянием просодической стороны речи, развития слухового восприятия, фонематических процессов. При защищенности артикуляционного аппарата и отсутствии патологии ЦНС внезапно появляется множество звуков. На определенном этапе развития речи бывают случаи отклонений в правильном произношении. Это может быть связано с близостью звуков речи, а также с отсутствием длительной коррекционной подготовки (более 12 месяцев болезни, прогулов и др.), что указывает на необходимость систематической логопедической терапии с самого начала.

Список литературы

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. - М., 1963.
2. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохlearной имплантации: метод. рекомендации / О. В. Зонтова. - Спб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
3. Королева И.В. Прогноз эффективности слухоречевой реабилитации после кохlearной имплантации у детей младшего возраста [Текст] / И.В. Королева // Дефектология. - № 4. - 2002. - С. 28-40.
4. Королева, И. В. Опыт реабилитации детей младшего возраста с кохlearными имплантами / И. В. Королева, О. С. Жукова // Современные вопросы аудиологии и ринологии. - М., 2000.
5. Миронова Э.В., Сатаева А.И., Фроленкова И.Д. Развитие речевого слуха у говорящих детей после кохlearной имплантации [Текст] / Э.В. Миронова, А.И. Сатаева, И.Д. Фроленкова // Дефектология. - №1. - 2005. - С. 57-64.

УДК 37.07

Ли Исюань

*Докторант кафедры специальное образование
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку*

Li Yixuan

*doctor of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: xx2689460251@gmail.com*

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

THE SYSTEM OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Аннотация. За последние годы количество детей с детским церебральным параличом увеличилось. В настоящее время ДЦП рассматривается как заболевание, возникшее в результате поражения мозга, перенесенного в пренатальный период или период новорожденности

как одна из форм резидуальной нервно-психической патологии центральной нервной системы сложного генезиса. Трудности восстановительного лечения детей с детским церебральным параличом обусловлены не только тяжестью двигательного дефекта, но, главным образом, своеобразными особенностями их умственного и эмоционально-волевого развития. Поэтому своевременно начатая психолого-педагогическая помощь является важным звеном системы их реабилитации, обучения и воспитания таких детей стали одним из важнейших задач в педагогике.

Ключевые слова. Церебральный паралич, двигательное нарушение, психическое развитие, нарушение речи, спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма

Annotation. In recent years, the number of children with cerebral palsy has increased. Nowadays, cerebral palsy is considered to be a disease caused by brain damage in the prenatal or neonatal period, and it is one of the residual neuropsychopathological forms of the central nervous system of complex origin. Difficulties in the rehabilitation treatment of children with cerebral palsy are not only because of the severity of the motor defect, but mainly depend on the special features of their mental and emotional-volitional development. Therefore, psychological and pedagogical help is an important link in the system of their rehabilitation, education and upbringing of such children has become one of the most important tasks in pedagogy.

Keyword. Cerebral palsy, motor disorder, mental development, speech disorder, spastic diplegia, double hemiplegia, hemiparetic form, hyperkinetic form, atonic-astatic form

Общая характеристика нарушений опорно-двигательного аппарата. Детский церебральный паралич

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5-7% детей. Отклонения в развитии у детей патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений. Нарушения двигательных функций возникают вследствие различных заболеваний.

Заболевания нервной системы: детский церебральный паралич (ДЦП), полиомиелит (инфекционное заболевание с преимущественным поражением передних рогов спинного мозга, приводящим к параличам).

Врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника (сколиоз), недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз (врожденное уродство).

Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, полиартрит (одновременное или последовательное воспаление многих суставов), заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета: хондродистрофия (врожденное заболевание костно-хрящевой системы с непропорциональным ростом частей тела и нарушениями окостенения), рахит (заболевание, чаще всего встречающееся у детей младенческого возраста, вызвано витаминной недостаточностью и характеризуется нарушением обмена веществ). Ведущим в клинической картине перечисленных заболеваний является двигательный дефект: задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций.

Детский церебральный паралич (ДЦП) — это полиэтиологическое заболевание мозга, которое возникает в результате воздействия вредоносных экзогенных или эндогенных факторов во внутриутробном (пренатальном) периоде, в момент родов (интранатальном) или на первом году жизни (в раннем постнатальном периоде). Наиболее частые случаи возникновения ДЦП связаны с поражением мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. При поражении мозга на ранних этапах онтогенеза наиболее тяжело страдают его «молодые» отделы — большие полушария, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции.

При ДЦП страдают двигательные, познавательные, речевые функции.

Двигательные нарушения при ДЦП имеют сложную структуру и включают следующие компоненты

Нарушения мышечного тонуса. При гипотонии (низкий мышечный тонус) мышцы конечностей и туловища дряблые, вялые, слабые, объем пассивных движений значительно больше нормального. Понижение тонуса мышц во многом связано с недостаточной функцией мозжечка и вестибулярного аппарата.

Дистония — меняющийся характер мышечного тонуса. В покое мышцы расслаблены, при попытках к движению тонус резко нарастает, в результате чего оно может оказаться невозможным.

Часто при ДЦП наблюдается повышение мышечного тонуса (спастичность). Мышцы в этом случае напряжены. При резком повышении мышечного тонуса часто наблюдают сгибательные и приводящие контрактуры (ограничение объема пассивных движений в суставах), а также различные деформации конечностей.

При ригидности мышцы напряжены, находятся в состоянии тетануса (максимальное повышение мышечного тонуса). Нарушается плавность и слаженность мышечного взаимодействия.

При осложненных формах церебрального паралича может отмечаться сочетание различных вариантов нарушений мышечного тонуса.

Ограничение или невозможность произвольных движений (парезы и парали).

Центральный паралич — полное отсутствие произвольных движений, обусловленное поражением двигательных зон коры головного мозга и проводящих двигательных (пирамидных) путей головного мозга. Центральный парез — ограничение объема движений обычно сочетается со снижением мышечной силы. Ребенок затрудняется или не может поднять руки вверх, вытянуть их вперед, в стороны, согнуть или разогнуть ногу.

Наличие насильственных движений. Гиперкинезы — произвольные, насильственные движения, обусловленные переменным тонусом мышц, с наличием неестественных поз и незаконченных движений. Насильственные движения могут быть выражены в мышцах артикуляционного аппарата, шеи, головы, различных отделов конечностей. Тремор — дрожание конечностей.

Нарушения равновесия и координации движений (атаксия) проявляются в виде неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе. В тяжелых случаях ребенок не может сидеть или стоять без поддержки. Нарушения координации проявляются в неточности несоразмерности движения (прежде всего рук), что вызывает трудности в освоении предметных действий.

Нарушение ощущений движений (кинестезии). У детей с ДЦП нередко ослаблено чувство позы; у некоторых искажено восприятие направления движения, что тормозит развитие крупных и тонких координированных движений.

Недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных, статико-кинетических рефлексов, которые обеспечивают формирование вертикального положения тела ребенка и произвольной моторики.

Синкинезии — это произвольные содружественные движения, сопровождающие выполнение активных движений.

Наличие патологических тонических рефлексов (лабиринтный тонический рефлекс, симметричный шейный тонический рефлекс, асимметричный шейный тонический рефлекс). Патологически усиленные позотонические рефлексы отражают тяжесть заболевания, они нарушают последовательное развитие двигательных функций, являются одной из причин формирования патологических поз, движений, контрактур и деформаций конечностей.

У детей с церебральным параличом может наблюдаться сочетание указанных рефлексов, что значительно утяжеляет структуру их дефекта.

Нарушения психического развития при ДЦП

Проблема нарушений психического развития и их коррекции при ДЦП рассматривается в трудах Л.А. Даниловой, Э.С. Калижнюк, Г.В. Кузнецовой, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, К.А. Семеновой.

Авторы отмечают, что аномалии развития психики при ДЦП включают нарушения формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личность.

Отклонения в познавательной деятельности характеризуются неравномерным, дисгармоничным характером интеллектуальной недостаточности, выраженностью психоорганических проявлений, недостаточностью сведений и представлений об окружающем.

Неравномерный дисгармоничный характер интеллектуальных нарушений характеризуется недостаточностью одних интеллектуальных функций, задержкой развития других и сохранностью третьих, что связано с ранним органическим поражением мозга.

Несформированность высших корковых функций — важное звено нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Чаще всего страдают отдельные корковые функции, т.е. характерна парциальность их нарушений. Чаще всего отмечаются недостаточность пространственных и временных представлений, затруднения в дифференциации правой и левой стороны тела, оптико-пространственные нарушения, недостатки стереогноза (ребенок не может узнавать предметы на ощупь, не ориентируется в схеме собственного тела, не может дифференцировать пространственные отношения), всех видов праксиса (вы-

полнение целенаправленных автоматизированных движений), недостатки процессов сравнения и обобщения, недостаточность развития фонематического слуха.

Психоорганический синдром проявляется в замедленности, истоощаемости психических процессов, в трудности переключения на другие виды деятельности, в недостаточности концентрации внимания, в замедленности восприятия, в снижении объема механической памяти.

Бедность представлений об окружающем мире обусловлена вынужденной изоляцией, ограничением коммуникативных контактов, затруднениями в познании окружающего мира в связи с проявлением двигательных расстройств, нарушениями сенсорных функций.

Патология зрения и слуха (которая отмечается примерно в 25% случаев), мышечно-суставного чувства негативно влияет на восприятие, затрудняет интеллектуальную деятельность.

У многих детей наблюдается низкая познавательная активность.

По состоянию интеллекта дети с ДЦП составляют разнородную группу. В ряде случаев интеллект может быть близок к норме, в других отмечается умственная отсталость, чаще всего имеет место задержка психического развития церебрально-органического генеза. В этом случае на первый план выступают недостатки мыслительной деятельности, несформированность мыслительных операций. При своевременно начатой адекватной коррекционной работе эти дети демонстрируют положительную динамику.

Расстройства эмоционально-волевой сферы могут проявляться в виде эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности или, напротив, заторможенности застенчивости, робости. Наблюдается сочетание повышенной эмоциональной возбудимости с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, иногда наблюдается эйфоричный фон настроения — не оправданное реальной действительностью благодушное, повышенно-радостное настроение.

Личностное развитие также имеет особенности. Чаще всего отмечается личностная незрелость: наивность суждений, слабая ориентированность в бытовых и практических вопросах.

Дети с сохранным интеллектом часто неуверены в себе, недостаточно самостоятельны, обладают повышенной внушаемостью.

У детей с умственной отсталостью недоразвитие всех психически функций носит тотальный характер. На первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельно-

сти — восприятия, памяти, мышления, а также гностических функций; эти нарушения являются стойкими и необратимыми.

Список литературы

1. Сминова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учеб.метод, пос. СПб., 2003.

УДК 376

Мамедова Зейнаб Джамаль
диссертант, педагог кафедры специальное образование
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
г. Баку

Mammadova Zeynab Jamal
thesis, teacher of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University " Baku
e-mail: zeynab-isa@mail.ru

ВАЖНОСТЬ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ, ВОЗНИКАЮЩИХ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE IMPORTANCE OF WORKING WITH PARENTS IN SOLVING PROBLEMS ARISING IN INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Необходимость инклюзивного образования - это процесс, вытекающий из инклюзивного подхода. Внедрение инклюзивного образования ставит перед образовательным учреждением требование быть готовым к серьезным изменениям. Это изменение не только требует изменений в инфраструктуре, ресурсах и педагогическом персонале, это изменение также требует необходимости изменений в подходе и сотрудничестве. Значение работы с семьей заключается в том, что в это время появляются возможности для более быстрой адаптации ребенка к обществу, его интеграции и достижения успехов в учебе, а также для его психически здорового развития.

Ключевые слова: инклюзивный подход, школа, сотрудничество родителей и детей, позитивная среда, интеграция, социализация, проблема, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The need for inclusive education is a process that emerges from an inclusive approach. The introduction of inclusive education poses a requirement for an educational institution to be ready for major changes. This change not only requires changes in infrastructure, resources and teaching staff, this change also requires a change in approach and collaboration. The importance of working with the family lies in the fact that at this time there are opportunities for faster adaptation of the child to society, his integration and achievement of academic success, as well as for his mentally healthy development.

Keyword: inclusive approach, school, cooperation between parents and children, positive environment, integration, socialization, problem, education of people with disabilities.

Удовлетворение образовательных потребностей детей с особыми потребностями в уходе в последние годы опирается на гуманистическую позицию социальных и общественных отношений. Больше внимания уделяется не ограничению возможностей, а определению правильного, правильного и эффективного пути к обеспечению образования детей с ограниченными возможностями. Когда анализируются необходимые подходы для определения более оптимальных путей, становится ясно, что достижения этих детей из школ-интернатов, специальных учебных заведений, обучения на дому и интегрированных классов ничуть не менее эффективны по сравнению с достижениями в инклюзивных классах. Глядя на анализ этой разницы в первую очередь, несколько причин явно находят свое подтверждение:

1) отсутствие конкретной, оптимальной учебной программы, будь то школы-интернаты, специальные учебные заведения или домашнее обучение и интегративное образование;

2) наличие трудностей, связанных с определением оптимальной стратегии формирования необходимых навыков;

3) неудовлетворение интересов, потребностей и потребностей ребенка;

4) наличие трудностей в приобретении каких-либо навыков из-за отсутствия соответствующего программного обеспечения и правильного подхода;

5) отсутствие у инклюзивной стратегии ориентации на образование этих детей с учетом их недостатков;

6) неправильное определение того, имеют ли все дети возможность учиться и быть обученными;

7) отсутствие у общества однозначного отношения к инклюзивному образованию;

8) недостаточная осведомленность родителей всех детей, вовлеченных в инклюзивное образование, в этой области;

9) иногда неудовлетворительное сотрудничество школы, родителей и детей (формальный характер);

10) тот факт, что инклюзивное образование по своей сути больше напоминает специальное образование.

Очевидно, что необходимость инклюзивного образования - это процесс, вытекающий из инклюзивного подхода. Внедрение инклюзивного образования ставит перед образовательным учреждением требование быть готовым к серьезным изменениям. Это изменение не только требует изменений в инфраструктуре, ресурсах и педагогическом персонале, это изменение также требует необходимости изменений в подходе и сотрудничестве. Очевидно, что наряду с учетом того, что дети, нуждающиеся в особой заботе, должны быть обеспечены инклюзивным педагогом и ассистентом учителя, психологами и другим педагогическим персоналом при совместном обучении со своими типичными сверстниками, правильное определение поведения и методики обучения с этими детьми также говорит о том, что их совместное обучение с типичными сверстниками по своей сути является более ответственным. Следует также отметить, что подготовка и привлечение детей с ограниченными возможностями здоровья к школе является гораздо более сложным процессом, чем кажется. Роль психолога в этом деле более значительна. Психолог работает именно над психическим здоровьем этих детей и старается решать проблемы, возникающие в психических процессах, повышать уровень их восприятия, как у типичных сверстников. Безусловно, на этом деятельность психолога не заканчивается. Таким образом, психически здоровое развитие ребенка акцентирует внимание на том, что работа со своими семьями важна для того, чтобы в будущем он быстрее адаптировался к обществу, смог интегрироваться и преуспеть в учебе.

Известно, что если в семье растет ребенок, который нуждается в особом уходе, то в этой семье также возникает ряд трудностей. Эти трудности связаны со здоровьем ребенка, с межличностными отношениями, с образованием и т. д. это проблемы, которые связаны с. Появление этих случаев, помимо включения этих семей в категорию семей из уязвимых слоев населения, также вызывает ряд проблем из-за этих трудностей:

1. Проблемы с управлением поведением ребенка;

2. Внутрисемейные проблемы;
3. Проблемы с окружающим миром.

Для устранения возникающих проблем, связанных с управлением поведением ребенка, родитель должен обладать умением помочь научить ребенка вести себя. Управление поведением заключается в ориентации поведения ребенка на соответствующие способы поведения. Лучшим способом считается демонстрация конструктивного и позитивного подхода при управлении поведением ребенка. То есть родитель должен уметь поощрять своего ребенка, когда он хорошо себя ведет, а не наказывать его, когда он делает что-то, что не идет рука об руку. То есть попытка понять, почему ребенок демонстрирует такое поведение, является важным шагом к поощрению позитивного поведения. Если родитель сосредоточится на построении семейных отношений в положительном направлении, он сможет добиться формирования у своего ребенка позитивного и соответствующего поведения. Для этого важно, прежде всего, знать причину дефектного поведения ребенка, учитывать его возрастные особенности. Таким образом, установить стратегию управления поведением можно будет после того, как будут выявлены причины возникновения трудностей в развитии ребенка.

Стратегии преодоления проблем, связанные с управлением поведением ребенка, дают лучшие результаты, когда время и труд затрачиваются на создание здоровой, позитивной атмосферы в доме, укрепление семейных отношений любовью, общением. Правильно выстроенные семейные отношения гарантируют, что ребенок знает, что его любят в семье, чувствует себя в безопасности. Бесспорно, что не всегда легко контролировать сложное поведение детей. В этой работе не следует забывать, что здоровое питание, отдых, спорт и правильно организованное воспитание также важны. В результате усилий и помощи родителя по развитию поведения ребенка у них начнут формироваться навыки регуляции собственных эмоций и поведения. Неоспоримо, что инклюзивное сотрудничество в классе также будет полезно для достижения эффективных результатов в этой работе.

При анализе внутрисемейных проблем становится очевидным, что внутрисемейные отношения, построенные на основе взаимного уважения и любви, определяют образовательные достижения детей, растущих в этой семье, ее положение в обществе. Но неоспоримым фактом является то, что в большинстве случаев наличие в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья вовсе не свидетельствует о гладкости внутрисемейных отношений. Неоспоримо, что се-

мья с таким ребенком напряженная, беспомощная, травмированная одновременно и психологически, и социально. В таких семьях возникает потребность в психокоррекционной работе не только с детьми, но и членами семьи в целом.

По мнению В. А. Сухомлинского основной школой воспитания детей являются родительские отношения. Эти отношения оказывают особое влияние как на крепость семьи, так и на воспитание детей. Само собой разумеется, что сложившиеся семейные отношения являются педагогически безопасными и положительно влияют на развитие личности ребенка. То есть все члены семьи играют большую роль в развитии личности детей с ОВД. Сотрудничество сотрудников инклюзивного класса имеет решающее значение для поддержки родителей в развитии детей, вовлеченных в инклюзивное образование. В этом им должны помочь педагоги, психологи и специалисты. Вопросы, на которые родители должны обратить внимание:

- ✓ Быть более осведомленным о недостатках своих детей;
- ✓ Стремиться к воспитанию в ребенке определенных качеств – например, помогать своему ребенку в обучении навыкам самостоятельного ухода за повседневными индивидуальными потребностями, такими как самостоятельность, умение одеваться, кушать, соблюдать гигиенические правила, следить за чистотой, опрятностью;
- ✓ Позволить ребенку быть его помощником в домашних делах;
- ✓ Оказание помощи, когда человек нуждается в помощи;
- ✓ Часто высказывать свое мнение о работе, которую он делает;
- ✓ Хвалить его, когда он делает действительно хорошую работу;
- ✓ И попытаться улучшить свои навыки;
- ✓ Уточнить, какими навыками ребенок овладел в школе, и создать условия для того, чтобы он мог применять эти навыки и дома;
- ✓ Формирование активной педагогической позиции родителей;
- ✓ Предупреждение родителей о наиболее распространенных ошибках в работе по физическому воспитанию;
- ✓ Держать в центре внимания повышение правовой, психолого - педагогической грамотности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ✓ Эффективно использовать все возможности для приобщения ребенка к обществу; привлекать его к общественно значимой работе, вести в спорт, парк, зоны отдыха, покупки с целью помочь ребенку приобрести необходимые навыки;
- ✓ Быть помощником своего ребенка как в построении отношений с другими, так и в развлечениях;

✓ Быть помощником в активном вовлечении детей в образовательный процесс, а также в эффективное проведение внеклассного досуга;

✓ На общение с другими родителями, чьи дети имеют какие-либо недостатки. Такими родителями могут быть дельные советы и эмоциональная поддержка. Поиск и поиск тех родителей, которые живут рядом;

✓ Поддерживать постоянный контакт с воспитателем ребенка, регулярно встречаться. Разъяснение ребенку, как его занятия могут помочь в домашних условиях;

✓ Предлагать поддержку учителям, помогать им в разработке плана их учебных потребностей;

✓ Держать в центре внимания социально-педагогическую и социально-психологическую помощь семьям, воспитывающим детей-инвалидов, как очень серьезную и важную проблему.

Проблемы, связанные с окружающим миром, также могут привести к возникновению целого ряда проблем в доставке ребенка-инвалида в общество. Окружающая его среда также играет важную роль в успешном обучении, воспитании, социальной реабилитации и развитии его потенциала с целью интеграции в общество. Этап школьного возраста детей имеет важное значение в развитии адаптации к окружающему миру. Именно этап школьного возраста позволяет формировать сложные и системно сложные представления об окружающем мире, включающие как сенсорные, так и в определенной степени логические компоненты. На этом этапе происходит начало систематического обучения и формирование терминов об окружающем мире, позволяющих обобщать различные чувственные знания. Проблемы, возникающие при формировании адаптации к окружающему миру, связаны с наличием у этих детей недостатков. Исследователи, проводящие психопедагогический анализ устранения данных проблем, рекомендуют определить в данной работе основные направления коррекционной работы. В это время у них должны быть сформированы обширные знания и представления об окружающем мире, обо всех свойствах, многообразии предметов, сформированы качества личности (умение преодолевать трудности, упрямство, бесстрашие, рассвет и др.) воспитание является одним из важных условий.

Устранение проблем, возникающих при воспитании детей, нуждающихся в особой заботе, служит развитию их личности, интеллектуальной и эмоциональной сферы, готовности к жизни и труду.

Список литературы

1. "Инклюзивное образование. Методические пособия для дошкольного образования". Б.2014.
2. Воспитание и обучение детей с особым психофизическим развитием. Баку-2016" показатели инклюзии " практическое пособие. Баку 2011.
3. Инклюзивное образование - это требование дня. // Азербайджанская школа, 2012, №4.
4. "Инклюзивное образование". Методическое пособие для ступени дошкольного образования. Баку-2011.
5. Инклюзивное образование: опыт и предстоящие задачи» сборник статей V научно-практической конференции. Министерство образования Азербайджанской Республики, 2011 © Издательский дом "Восток-Запад", 2011.
6. "Основы психологической службы". Учебное пособие. Баку 2008.
7. «Воспитание и действие». Под. Ред. А. Запарожей. М. Педагогика.1989.
8. <http://logopedterlan.blogspot.com/2013/10/qli-chtdn-geri-qalan-usaqlarin-psixo.html> н.

УДК 376

Мамишов Дашигин Рауф
магистр кафедры «Специальное образование»
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку

D. Memishov
master of the special education
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: dasqinmemisov@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

CHARACTERISTICS OF CHILDREN'S PLAY ACTIVITIES WITH SPEECH DISORDERS

Аннотация. Язык возникает в процессе общего психофизического развития ребенка. Предпосылками формирования речи являются

нормальная центральная нервная система, нормальный слух и зрение, достаточно активное речевое общение взрослых и детей. Нарушения произношения, нарушения темпа и ритма речи, нарушения грамматического строя составляют основу классификации речевых расстройств. Нарушения речи отрицательно сказываются на психолого-педагогическом развитии ребенка. В дошкольном возрасте игра является наиболее важной руководящей деятельностью детей. Существует взаимная связь между языком и игрой. С одной стороны, язык развивается и активизируется в игровом процессе, с другой стороны, сама игра развивается под влиянием языкового развития. Однако дети с речевыми нарушениями имеют определенные трудности в развитии игровой деятельности.

Ключевые слова: речевые нарушения, игра, общая задержка речевого развития, зона ближайшего развития, лидерская деятельность.

Annotation: Language arises in the process of the general psychophysical development of the child. Prerequisites for the formation of speech are a normal central nervous system, normal hearing and vision, and fairly active speech communication between adults and children. Disorders of pronunciation, disturbances in the pace and rhythm of speech, disturbances in the grammatical structure form the basis of the classification of speech disorders. Speech disorders have a negative impact on the psychopedagogical development of the child. In preschool, play is the most important leadership activity for children. There is a mutual connection between language and play. On the one hand, language develops and becomes active in the game process, on the other hand, the game itself develops under the influence of language development. However, children with speech disorders have certain difficulties in developing play activities.

Keywords: language disorders, play, general language development delay, proximal developmental zone, leadership activity.

Язык – высшая психическая функция человека. Речевое общение создает специфические человеческие средства социальных отношений между людьми и развивает высшие формы деятельности по пониманию коллективного труда. Язык играет важную роль в психическом развитии ребенка, он приводит к формированию основных познавательных процессов. Понятно, что нарушения речевого развития могут негативно сказаться на формировании психических процессов у

ребенка. В результате этих нарушений, кроме затруднения в общении с окружающей средой, неправильного формирования познавательных процессов, серьезных нарушений в восприятии знаний, навыков и привычек, у ребенка развивается негативизм, недоверчивость и замкнутость.

Дети с речевыми нарушениями – это дети с различными нарушениями речевого развития, нормальным слухом и интеллектуальными способностями. Речевые расстройства бывают разными, они могут проявляться нарушениями произношения, нарушениями грамматического строя языка, скудостью словарного запаса и нарушениями темпа и ритма речи. Как правило, эти расстройства обусловлены нарушениями психофизиологического механизма речи, не соответствуют норме старческого возраста, не проходят самостоятельно и могут отрицательно сказаться на психическом развитии. Речевые расстройства классифицируют по локализации и тяжести. В XX веке работы М. Е. Хвацева, Ф. А. Рау, О. А. Правдина и С. С. Ляпидевского внесли существенные новшества в классификацию речевых нарушений. Последующие работы Р. Е. Левиной создали новые подходы к изучению речевых нарушений. В настоящее время в логопедии существует две классификации нарушений речи. К ним относятся следующие.

- Клинико-педагогический
- Психолого-педагогический

В последнее время возрастает интерес к изучению психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями речи. В результате были проведены исследования по описанию последствий нарушений сенсорных функций и их познавательной деятельности у детей с нарушениями речи (Р.И. Мартынов, 1970, 1973; С.И. Маевская, 1975). Достижения современной дефектологии и ряда смежных наук позволяют определить общие принципы этих исследований. Психологическое развитие детей со слабой и относительно защищенной речью подчиняется общим закономерностям возрастных изменений и продолжается в условиях ведущего для любого возраста вида деятельности, что приводит к формированию психического развития и возникновению градусная зона развития. Развитие устной речи у детей происходит в процессе игры, которая для них является ведущим видом деятельности. Л. С. Выготский отмечал, что дошкольная игра и деятельность, игра и работа образуют два основных канала, по которым продолжается деятельность дошкольников. Он видел в игре большие возможности для развития ребенка, ту сферу, которая определяет

«ближайшую зону развития». В игре создаются особенно благоприятные условия для развития устной речи у детей дошкольного возраста.

При рассмотрении детьми с речевыми нарушениями различных форм деятельности характерно запаздывание их формирования. В этом случае требуются специальные восстановительные мероприятия в их элементах. Как известно, игра является основным видом деятельности дошкольника и показателем его интеллектуального развития. Для дошкольников, страдающих различными нарушениями речи, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Игра охватывает чувствительные этапы жизни детей с нарушениями развития, повышает их шансы на реабилитацию, помогает исправить и компенсировать речевые нарушения и связанные с ними вторичные дефициты. Недостатки произношения, ограниченный словарный запас, нарушение грамматического строя речи, а также изменение темпа речи - все это сказывается на игровой деятельности детей и приводит к определенным особенностям поведения в детском возрасте.

Ряд ученых (В.М. Шкловский, В.И. Селиверстов, Л.А. Зайцева, О.С. Орлова, Л.Е. Гончарук, Г.А. Волкова, Е.В. Юлина, Е.Ю. Медведева, С.А. Клев) известны исследованиями эмоционально-волевой сферы и поведенческих особенностей детей с речевыми нарушениями. нарушения в игровом процессе. В.И. Селиверстов отмечал, что дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями часто отличаются от своих сверстников игровым процессом. Э. Ф. Рау обнаружил, что дети, страдающие сложными формами функциональной дислалии, ринолалии и дизартрии, часто теряют возможность сотрудничать со своими сверстниками в игре из-за боязни подвергнуться насмешкам и неспособности выразить себя из-за искаженного произношения. Особенности психических процессов у детей с нарушениями речи отличаются от таковых у их сверстников. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение памяти и продуктивности памяти, задержка развития абстрактно-логического мышления. Дети с речевыми нарушениями часто испытывают затруднения в игре, когда им необходимо быстро менять динамические стереотипы, и поэтому не могут быстро переключаться в игре с одного вида деятельности на другой.

ЛМ Шипицин и Л.С. По словам Волковой, дети с речевыми нарушениями плохо понимают чувства себя и других. Это приводит к тому, что ребенок не может различать сходные чувства, с трудом понимает и выражает эмоциональное состояние себя и других. Большинство игровых героев с трудом понимают свои чувства. Когда дети

видят заикание, их критическое отношение к состоянию своего языка заставляет их стыдиться своего языка, избегать вербального общения и замыкаться в себе. Эти дети по-разному ведут себя во время игры. Заикающийся ребенок обычно труслив, неуверен в себе и не может ставить цели в игре. Эти дети больше выступают в роли зрителей в играх или берут на себя второстепенные роли. Когда дети заикаются, они становятся более замкнутыми и отказываются играть со сверстниками.

У детей с общей задержкой речи игровая деятельность слабая и однотипная. Часто сюжет в игре вообще отсутствует или логически неверен. Роль в игре пока нестабильна и не определена. У этих детей интерес к игре непостоянен, они быстро отвлекаются и утомляются, что приводит к снижению детской инициативы. Отмечается снижение эмоциональной активности у детей: дети не умеют выражать эмоции (удивление, одобрение, страх и др.).

Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности с заменой предметов во время игры. Если это действие и ситуация не конфликтуют с объектом, замена или переименование выполняется с меньшим количеством ошибок и потерь времени. При возникновении конфликтной ситуации большинство детей с общей задержкой речи не поймут и не примут задание.

Возникновение игровой концепции связано с переходом дошкольников к творческой деятельности и развитием творческого воображения. У детей с речевыми нарушениями продуктивная творческая деятельность отстает от нормы по уровню развития. Дошкольники этой категории отличаются недостаточной подвижностью, вялостью и быстрой истощаемостью воображения. Такой сбой в развитии воображения значительно затрудняет формирование у ребенка сюжетостроительных навыков в процессе ролевых игр. При сравнении детей с речевыми нарушениями с их нормально развивающимися сверстниками процесс создания сюжетно-ролевых игр отличается количественно и качественно. Основными отличиями игры являются однообразие игровых заданий и сложность их создания самостоятельно, необходимость помощи взрослых при использовании ходов с суррогатными предметами, организация командной игры.

Нарушения речи мешают детям дошкольного возраста свободно общаться о делах во время игры. Во время игры дети общаются со сверстниками, но их взаимодействие кратковременно. Детям этой категории свойственны дистанцированность от окружающих, пассивность, замкнутость в себе, повышенная нервозность, тревожность, де-

прессивность, негативизм, вялость. А это, в свою очередь, затрудняет не только словесный, но и эмоциональный контакт со сверстниками во время игры, что приводит к конфликтам или отказу от совместной деятельности.

Список литературы

1. Л.С. Волковой. Логопедия: Учебник для студ. Под ред. 2004. — 704 с.
2. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
3. Усанова О.Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушением речи//Дефектология.-1993.
4. В.И. Любовски. Специальная психология: учебник для старшеклассников - 3-е издание - М.: Академия, 2006 - 464 с.

УДК 376

*Меликов Мелик Шихбала оглы,
к.п.н., преподаватель кафедры «Специальное образование»
«Азербайджанский Государственный Педагогический Университет»
г. Баку, Азербайджанская Республика.
e-mail: melikmelikov1960@mail.ru*

*M. Melikov
Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of the
department "Special Education"
"Azerbaijan State Pedagogical University"
Baku, Azerbaijan Republic.
e-mail: melikmelikov1960@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

THE USE OF ACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В методической статье рассматриваются активные методы обучения, способствующие лучшему усвоению знаний, детей

с ограниченными возможностями здоровья, обусловленными разными нарушениями в развитии.

Ключевые слова: методы обучения, активные методы обучения, пассивный метод, интерактивный метод, метод ситуационных упражнений, дискуссионный метод, метод опорных сигналов метод самостоятельной работы с учебником, игровой, метод проектов.

Abstract. The methodological article discusses active teaching methods that contribute to the better assimilation of knowledge for children with disabilities caused by various developmental disorders.

Keywords: teaching methods, active teaching methods, passive method, interactive method, situational exercises method, discussion method, reference signal method, textbook self-study method, game method, project method

В модели инклюзивного образования уровень развития детей различен, что в конечном итоге предполагает не интеллектуальное изменение личности, а ее социальную трансформацию. Но в то же время любой ребенок является субъектом как познания, так и деятельности. Поэтому главная задача учителя-сформировать у учащихся устойчивую интеллектуальную активность путем систематического и целенаправленного обучения развивающего характера. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе государственных образовательных стандартов “предполагает учет индивидуальных особенностей каждого учащегося (в том числе одаренных и одаренных детей), повышение его творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. Составной частью познавательной деятельности являются методы обучения.

Понятие " активные методы обучения".

Успех образовательного процесса в значительной степени зависит от применяемых методов обучения. Методы обучения-это способы совместной деятельности учителя и учащихся для достижения поставленных образовательных целей.

Сущность методов обучения рассматривается как целая система комплексных методов, обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности учащихся. Методы обучения можно разделить на три обобщенные группы: пассивные методы, интерактивные методы, активные методы;

Пассивный метод-форма взаимодействия учителя и ученика, при которой основным действующим лицом выступает человек, контролирующий ход занятий, а ученик выступает в роли пассивного наставника, подчиняющегося директивам учителя. На пассивных уроках общение учителя и ученика включает анкетирование, самостоятельную работу, проверочную работу и тесты и т. осуществляется с помощью. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения учебного материала пассивный метод считается наиболее неэффективным, но, тем не менее, он имеет и некоторые положительные стороны. Это и относительно легкая подготовка к уроку со стороны учителя, и возможность предоставить больше учебного материала в ограниченные временные рамки урока. Лекция-самый распространенный вид пассивного занятия. Этот вид урока широко распространен в высших учебных заведениях, где обучаются взрослые, достаточно сформированные люди, имеющие цель углубленного изучения предмета.

Интерактивный метод – означает взаимодействие, пребывание в режиме разговора, диалог с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные занятия ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с учителями, но и друг с другом и на доминирование деятельности учащихся в процессе обучения.

Активный метод - это форма взаимодействия учителя и учащихся друг с другом во время урока. При этом ученик и учитель не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если основным действующим лицом на пассивном уроке и руководителем урока был учитель, то здесь учитель и ученики имеют равные права. Если пассивные методы подразумевали авторитарный стиль взаимодействия, то активные методы подразумевали скорее демократический стиль. Между активными и интерактивными методами многие ставят знак равенства, но, несмотря на общие черты, они разные. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Учитель при выборе методов должен ориентироваться, прежде всего, на цель и содержание обучения; соотносить методы с конкретной педагогической проблемой, с физическими и психическими особенностями учащихся с ограниченными возможностями здоровья; определять уровень развития и формирования общеучебных и конкретных умений и навыков ученика.

Педагоги, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, используют на уроках и занятиях технологии активных методов обучения. Эти технологии обеспечивают активность и разнообразную умственную и практическую деятельность учащихся на занятиях. Активные методы обучения позволяют организовать игровое действие, творческое обучение, общение, исследовательскую деятельность на занятиях, что обеспечивает качество, эффективность процесса обучения и социализации учащихся. Давайте рассмотрим несколько активных методов обучения.

Метод ситуационных упражнений связан с аналитической деятельностью: систематизацией, раскрашиванием, подсчетом, сравнением, принятием решений. Основная цель метода-овладение знаниями и приобретение профессиональных навыков и привычек на основе деятельности в условиях, близких к реальному опыту. Этот метод также используется для выполнения домашних заданий.

Метод ситуационных упражнений направлен на развитие речи, делового эмоционального общения. Педагог создает ситуацию, при которой общение между детьми (здоровыми и СМУ) становится необходимым. В результате учащиеся выполняют ситуационную работу самостоятельно, индивидуально. Сама проблема имеет много вариантов решения. Учащиеся представляют свои варианты, при этом повторы исключаются. Этот метод можно использовать в начале урока для развития эмоционального общения.

Дискуссионный метод. Когда вопросы учителя или учеников (вопросы заранее готовятся дома) требуют обдумывания, учащиеся на уроке свободно выслушивают мнения выступающих и высказывают свое мнение по поводу сказанного. Этот метод направлен на дифференциацию обучения.

Метод опорных сигналов основан на перекодировании образовательной информации. Опорный сигнал-это графический знак (слово, цифра, рисунок, схема, стрелка), заменяющий значение какой-либо образовательной информации. Такой метод необходим педагогу, занимающемуся детьми с ограниченными возможностями здоровья(синдром дефицита внимания, гиперактивность, нарушение слуха).

Метод самостоятельной работы с учебником применяется при изучении нового материала, учитель заранее ничего не объясняет. Учащиеся преобразуют текст в тезисы, планы, схемы, таблицы, связанные с операциями анализа и композиции, сравнения, выделения основного и главного, конкретизации и обобщения. Учащиеся

работают не только с текстом учебника, но и с относящимися к нему рисунками, а также готовят краткие сведения. Этот метод активизирует и развивает логическое мышление.

В основе *метода практической работы* лежит умение использовать теорию на практике, где углубляются знания и умения, стимулируется познавательная деятельность, решаются контрольные и коррекционные задачи. Практическую работу учащиеся выполняют индивидуально, в парах или в группах. Выбор зависит от решаемых задач или вовлеченности учащихся в познавательную деятельность. Групповая работа дает возможность учащимся выдвигать свои идеи, вносить предложения и вести дискуссии, что в итоге приводит к тому, что вся группа приходит к единому выводу. По этой причине ученик не чувствует, что он отличается от других, даже если он не выполняет задание или выполнил его неправильно. Метод практической работы позволяет всем без исключения учащимся овладеть такими базовыми компетенциями, как информативность, социальная, общекультурная, коммуникативность.

При применении метода лабораторной работы учащиеся получают новые знания частично в ходе самостоятельного проведения эксперимента, опытов, наблюдений. Перед выполнением работы учащиеся знают только ее назначение, получают ожидаемый результат самостоятельно, делая выводы в результате этого метода приобретаются навыки работы с оборудованием. Лабораторная работа как метод практической работы может проводиться не только индивидуально, но и в парах и группах.

Игровой метод является диагностическим, прогностическим и коррекционно-развивающим средством, обеспечивающим социальную и психологическую подготовленность воспитанников, играющим важную роль в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Метод интерактивный, где взаимодействие с преподавателем осуществляется не только в результате совместной деятельности педагог - ученик, но и самое главное - в форме ученик-ученик, что и составляет содержание игры. Этот метод развивает способности к мышлению, формирует навыки деловой речи, способствует социальной адаптации всех учащихся, особенно младших.

Метод проектов можно охарактеризовать следующим образом: личностно-ориентированное, деятельностное, построенное на принципах проблемного обучения, обучение взаимодействию в группе, таким образом формируя социальную компетентность, вырабатывая творческое отношение к деловому взаимодействию, поддерживая

здоровье. Технология метода проектов корректирует эмоционально-волевую сферу личности ребенка: уменьшает агрессивно-защитные реакции, устраняет возбудимость и робость, развивает коммуникативные навыки, формирует адекватную самооценку.

Информационно-коммуникационные технологии играют особую роль в инклюзивном образовании. Современные средства коммуникации являются не только важным средством социальной интеграции современных людей, но и развивающимся источником образования, существенно повышающим потенциал личности на основе свободного доступа к знаниям и информации. Учителя используют компенсирующую вспомогательную технологию и дидактическую вспомогательную технологию. Компенсационная технология предоставляет техническую помощь для облегчения традиционных образовательных мероприятий (чтение и письмо).

Дидактическая технология оказывает педагогическую помощь в использовании ИКТ для создания соответствующей учебной среды и образовательных ресурсов. С помощью правильно подобранных вспомогательных технологий (технических устройств, соответствующего программного обеспечения и соответствующей методики обучения) рисовать и писать могут даже те дети, которые не могут держать карандаш с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Точно так же дети, которые не могут слышать, могут общаться в устной форме с помощью компьютера или планшета. Использование при выполнении заданий сигнальных карточек (на них с одной стороны изображены положительные, а с другой - отрицательные; кружочки разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, или оценивают его правильность. Карточки могут быть использованы при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. То, что без них удобно и эффективно, проявляется в непосредственном появлении труда каждого ребенка.

При выполнении задания, решении кроссворда и т.в случаях, когда способ использования сложений (букв и слов), поставленных на доске, детям очень нравится соревновательный (соревновательный) момент при выполнении заданий такого типа, так как он должен правильно ответить на вопрос или выполнить предложенное задание лучше всех остальных, чтобы прикрепить свои карточки к доске.

Метод узлов для памяти (составление, запись и вывешивание с доски основных моментов, результатов в изучении предмета, которые необходимо запомнить). Этот метод может быть использован для за-

крепления в конце изучения темы, во время обобщения, а также для помощи в выполнении поставленных задач.

Развивать слуховое восприятие, внимание и память на восприятие материала закрытыми глазами на определенном этапе урока; изменение эмоционального состояния детей в ходе урока; используется для побуждения детей к занятиям после активной деятельности (после урока физической культуры), после выполнения задания, сложность которого постепенно возрастает.

Учителя в своей практической деятельности используют здоровьесберегающие технологии как в классной, так и во внеурочной работе. С помощью этих принципов обеспечивают укрепление психического здоровья учащихся, используя методы профилактики и коррекции психоэмоциональных и физических нагрузок у детей: при напряженной интеллектуальной деятельности, для снятия нервного напряжения, для коррекции осанки.

Использование фрагментов презентации и презентации в ходе урока. Внедрение современных компьютерных технологий в школьную практику делает работу учителя более продуктивной и эффективной. Внедрение ИКТ органично дополняет традиционные формы работы, расширяет возможности учителя по организации взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Очень удобно использовать презентационную программу. На слайдах можно разместить необходимый фотоматериал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыку и звук к своей презентации. При такой организации материала включается три вида детской памяти: зрительная, слуховая и двигательная. Это позволяет сформировать устойчивые зрительно-кинестетические и зрительно-слуховые условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной работы на их основе у детей формируются навыки правильной речи, и в дальнейшем они могут контролировать свою речь. Мультимедийные презентации влияют на эффективность обучения на уроке, повышают мотивационную активность и способствуют более тесному взаимодействию учителя-логопеда с ребенком. Благодаря последовательному появлению картинок на экране у детей появляется возможность более внимательно и полно выполнять задания. Использование моментов анимации и сюрпризов делает процесс коррекции интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от логопеда, но и от компьютера в виде картинок-призов, сопровождаемых звуковым оформлением.

Методы активной рефлексии. Под рефлексией обычно понимают самостоятельность деятельности и ее результатов:

- 1) отражение настроения и эмоционального состояния;
- 2) отражение содержания учебного материала (с его помощью можно узнать, как учащиеся воспринимают содержание пройденного материала);
- 3) рефлексия деятельности (ученик должен понимать не только содержание материала, но и способы и методы его работы, уметь выбирать наиболее рациональные).

При работе с детьми, находящимися на занятиях, чаще всего используются приемы, в которых изображаются картинки разных цветов по рефлексии настроения и эмоционального состояния. Дети показывают карточку, соответствующую их настроению.

Содержание становится эффективным средством повышения учебной активности, если оно отвечает умственным и интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Использование активных методов и приемов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает учащихся в процесс обучения, стимулирует самостоятельную деятельность других детей.

Изучение научно – методической литературы по проблеме позволило сделать вывод о том, что технология активного обучения-это такая форма организации учебного процесса, при которой невозможно не участвовать в процессе осмысления: у каждого учащегося либо есть определенное ролевое задание, где он должен четко отчитываться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Исходя из вышеизложенного, с учетом социального порядка общества, можно сделать вывод о возможности использования технологии активных методов обучения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. При этом педагог должен научиться подбирать активные методы обучения в зависимости от учебного предмета, возраста, индивидуальных особенностей учащихся с учетом отклонений в развитии у детей, адаптировать их к содержанию учебного материала, цели урока, учитывать собственный профессиональный уровень, взаимодействовать с родителями, встречаться со специалистами службы поддержки. Поскольку каждый ребенок может показать хорошие результаты в обучении по определенным предметам, необходимо подчеркнуть важность использования активных методов обучения в инклюзивном образовании; Сим улучшает социальную компетентность ребенка, повышается самооценка, повышается мотивация к познавательной деятельности.

К таким технологиям относятся методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, вовлекающие каждого из них в мыслительную и поведенческую деятельность и направленные на осмысление, развитие, обогащение и личностное восприятие имеющихся знаний каждого учащегося.

Преимущество всех рассмотренных мною технологий активного обучения очевидно. Умное и целенаправленное использование этих методов значительно повышает развивающий эффект обучения, создает атмосферу напряженного поиска, вызывает массу положительных эмоций и волнения у учащихся и учителей.

Активные методы обучения представляют собой совокупность методов и средств, приводящих к качественным и количественным изменениям психических процессов, связанных с увеличением возраста и влиянием окружающей среды, а также специально организованных воспитательных и учебных воздействий на ребенка и его личного опыта.

Активные методы играют направляющую, обогащающую, систематизирующую роль в психическом развитии детей, способствуют активному осмыслению знаний. Технология активного обучения-это обучение, соответствующее силам и возможностям школьников.

При реализации образовательных целей активные методы обучения в виде комплекса воздействуют на личность ребенка, влияют на психическое развитие.

Список литературы:

1. Ахмедов Х.Н. Педагогика (учебное пособие). Баку, 2006.
2. Фейзиев К.А. Ибрагимов Ф.Н. Бадиев С.Р. Дидактика. Баку: Мутерджим, 2011.
3. Касымова Л.Н. Махмудова Р.М. Педагогика. Баку: изд-во БГУ, 2003.
4. Специальная педагогика: в 3 т./ под ред. Н.М.Назаровой. М., 2008.
5. Хижнякова О. Н. Современные образовательные технологии в начальной школе. – С. 2006
6. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Инклюзия как реструктуризация развития отечественного образования и совершенствования научно-образовательной школы в целом // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Москва, 2019. С. 40-47.

Мурсалова Аделя Агамамед
преподаватель кафедры Специальное образование
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет,
г. Баку.

A. A. Mursalova
teacher of the special training
"Azerbaijan State Pedagogical University " Baku
e-mail: loqoped55@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FEATURES OF VOCABULARY WORK IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Аннотация: Одним из направлений социальной интеграции умственно отсталых детей, является развитие различных сторон их речи. Обогащение и активизация словарного запаса умственно отсталых предполагает, первую очередь, овладении младших школьников словами обиходного значения, без знания которых невозможно общение с окружающими. Такими словами являются слова связанная с домашним бытом детей, обстановкой, учебным процессом т.д. Понимая и используя их в своем речи умственно отсталые школьники младшего возраста приобретают возможность вступить в контакт в социальной среде.

Ключевые слова: интеллектуальное недоразвитие, устная речь, словарный запас, социальная среда, формирование речи, учебный материал

Annotation: One of the directions of social integration of mentally retarded children is the development of various aspects of their speech. Enriching and activating the vocabulary of the mentally retarded involves, first of all, mastering the words of everyday meaning for younger schoolchildren, without knowledge of which it is impossible to communicate with others. Such words are words related to the home life of children, the environment, the educational process, etc. By understanding and using them in their speech, mentally retarded schoolchildren of young age acquire the opportunity to come into contact with the social environment.

Keywords: intellectual underdevelopment, oral speech, vocabulary, social environment, speech formation, educational material

Развитие речи детей с интеллектуальной недостаточностью - одна из важнейших задач, которая решается специальной (коррекционной) школой в процессе преподавания всех учебных предметов. При организации работы по развитию речи с умственно отсталыми школьниками необходимо учитывать следующие принципы:

1. Учебный материал должен подбираться с учетом его доступности умственно отсталыми школьниками младших классов, практической направленности, коррекционной значимости.

2. Должна осуществляться преемственность преподавания учебных знаний и умений в каждом классе.

3. Необходимо устанавливать межпредметные связи

В школе занятия для развития устной речи в младших классах по родному языку проводится 2 ч в неделю. В программе по развитию речи определено их содержание, сформулированы требования к речевым навыкам учащихся.

Как правило, обучение речи умственно отсталых детей в основном начинается в первом классе. Работа по развитию речи осуществляется на занятиях и вне учебное время. Педагог для правильного построения системы работы должен учитывать уровень речевого развития каждого ученика. Вместе с тем внимание к проявлению специфических особенностей детей не должно совершенно утратиться и в дальнейшем. Работа над речью включает в себя развития компонентов языка лексики, фонетики, грамматики. Основная нагрузка в формировании речи приходится на уроки родного языка, где язык, речь не только средство обучения, но и предмет изучения. В процессе обучения внимание школьников направляется к звуковому составу слова, его кодированию на письме, отбору слов для более точного выражения мысли, правильному построению и связи их друг с другом в предложении. Кроме того, разработаны требования к речи школьников на уроках обучения грамоте, чтения, на этапе практических грамматических упражнений, на уроках по грамматике и правописанию. На уроках родного языка по развитию речи предусматриваются следующие задачи:

1. Изучение речевого развития учащихся.

2. Исправление дефектов речи и отработка произносительных навыков.

3. Уточнение, обогащение и активизация словарного запаса.

4. Развитие умения грамматически правильно оформлять предложения.

5. Коррекция недостатков и развитие диалогической и монологической форм устной речи.

6. Выработка умения связно и логично излагать свои мысли в письменной форме.

Все перечисленные задачи решаются на уроках родного языка в течение всего периода обучения. Ответы на вопросы учителя, самостоятельный пересказ прочитанного, составление устных рассказов по картинкам - эти виды упражнений используются во всех классах. Но от зависимости года обучения эти требования меняются: увеличивается объем устных высказываний, повышается самостоятельность, происходят качественные изменения самого вида работы (дословный, краткий пересказ, пересказ от третьего лица и т.д.). Более сложные задачи требующие наибольшего внимания реализуются в старших классах.

Словарь – один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения. Бедность словаря мешает полноценному общению и общему развитию ребенка.

Исследованиями установлено, что, овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия.

Связи этим многие исследователи отмечают, что нарушения познавательной деятельности у умственно отсталых младших школьников накладывают отпечаток на формирование речи, на особенности усвоения активного и пассивного словаря. Основными особенностями словарного запаса младших школьников с умственной отсталостью является бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, более значительное, чем в норме,

преобладание пассивного словаря над активным, а также нарушение процесса организации семантических полей.

В.Г. Петрова отмечая недостатки в лексике умственно отсталых детей указывает на трудности, которые осложняют построение собственных высказываний: бедность словарного запаса, непонимание обращенной к нему речи и низкий уровень умственного развития.

В современной методике развитие словаря у умственно отсталых детей рассматривается как длительный процесс количественного накопления слов, освоение их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения. Кроме того, словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

Осуществляя словарную работу, преподаватели должны придерживаться следующие принципы:

1) работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;

2) формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей;

3) все задачи словарной работы решаются в единстве и в определенной последовательности.

На основе этих принципов разработана система работы по развития словаря у школьников первого класса. Система работы по развития словаря включает обучения по следующим темам: «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Мебель», «Транспорт», «Животные» и «Растения». В процессе обучения школьники могут неточно понимать слово, неправильно устанавливая его связи с другими словами, допускать искажения в последовательности оформления мыслей.

Программа по развитию словарного запаса прежде всего ставит задачу перед учащимся точного название конкретных предметов и понимание их смысла.

В связи этим всю систему словарной работы можно условно разделить на три этапа:

1) семантизация слова

2) актуализация слова

3) использование слова в речи.

Активизация словаря — одно из важнейших направлений словарной работы на уроках. Поэтому задача учителя, в первую очередь, помочь обучающимся овладеть сферой применения пассивных слов,

чтобы перевести их в активный словарный запас обучающихся. Слово считается активизированным тогда, когда обучающийся может использовать его хотя бы один раз в речи или в письме.

В активный словарь обучающегося с нарушением интеллекта чаще всего входят такие слова, которые отражают круг его потребностей, желаний, интересов. Слова, которые он не употребляет, можно рассматривать как выражение определённого уровня развития его мышления они не занимают значительное место в его жизни.

Таким образом, бедность активного словаря обучающегося младших классов и резкая ограниченность слов со специализированными и обобщёнными значениями слов, выражающих отношения между предметами и явлениями, свидетельствуют о глубоком недоразвитии не только речи, но и мышления.

Несмотря на то, что в ходе обучения запас слов обучающихся с умственно отсталостью значительно возрастает, но процесс его обогащения протекает односторонне. Так как, накапливается главным образом пассивный словарь и переход слов в активный словарь осуществляется очень медленно. В результате сохраняется резкое преобладание пассивного словаря над активным словарём.

Активизацию словаря можно провести в виде следующих основных этапов:

1. Толкование слова с помощью одного или нескольких приемов:
 - а) контекста; б) подбора синонима или антонима; в) оборота, включающего в себя уже известное однокоренное слово; г) описательного оборота.
2. Чтение и запись слова (работа над орфоэпией и орфографией)
3. Работа над образцами употребления слова в готовых предложениях.

Словарный запас обучающегося активно обогащается и за счет слов, придуманных ими. Причем словотворчество является показателем освоения морфо логической структуры языка и она тесно связано с количеством накопленных слов и развитие их значений.

Словарная работу можно усложнить в трех следующих направлениях:

- 1) Расширение словаря ребенка с помощью ознакомления с увеличивающимся кругом предметов и явлений.
- 2) Введение слов, обозначающих качества, свойства, отношения, на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающей действительности.

3) Введение слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

Перечисленные все эти направления словарной работы имеют место во всех возрастных группах и прослеживаются в разном содержании.

Словарная работа в младших классах коррекционной школы направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Для этого используются следующие приёмы:

Называние – (образец произношения) нового или трудного слова. Педагог должен так произнести намеченное слово, чтобы дети обратили на него внимание, восприняли его без искажений. Называние сопровождается показом объекта.

Включение слов в предложение, показ его сочетаний с другими словами.

Повторение слова самим педагогом неоднократно в течение занятия, отдельными детьми с места, а также повторение хором.

Объяснение значения слова. Этот приём наиболее целесообразно применять для углубления понимания слова, развития любознательности, чутья к языку.

Таким образом, словарная работа в каждом классе производится на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей словаря, психического развития в целом, а также текущих воспитательных задач. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность

Список литературы

1.Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе М.: ВЛАДОС, 2010.

2.Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред.пед. учеб. заведений - 3-е изд., стереотип.– М.: Издательский центр «Академия», 2000.

3.Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003.

4.Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе М.: Просвещение, 1965. – 254 с.

5. Дмитриева, Л. И. Особенности коррекционной работы по формированию словаря для детей с умственной отсталостью. Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 47–54.

6. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы М.: Просвещение, 1987.

УДК 376

Мустафаева Гандаб Асиф

*Преподаватель кафедры специального образования
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
Баку
e-mail: qendab.hilalli@mail.ru*

Mustafayeva Gandab Asif

*Azerbaijan State Pedagogical University
Teacher of the Department of Special Education
Baku*

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

GENERAL CHARACTERISTICS OF DYSLEXIA IN SCHOOL-AGE CHILDREN

Аннотация: Некоторые дети школьного возраста страдают дислексией. Это расстройство в основном наблюдается в первые два-три года учебного года. Различают две формы нарушений чтения: врожденная дислексия развития и травматическая дислексия. Диагноз дислексии можно поставить, обратившись к таким специалистам, как детские психологи и неврологи, а также к логопедам и педагогам.

Ключевые слова: дислексия, дети с нарушениями чтения, дети с дислексией, нарушения чтения и письма у детей школьного возраста.

Annotation: Dyslexia occurs in some school-age children. This disorder is mainly observed in the first two or three years of the school year. There are two forms of reading disorders: congenital developmental dyslexia and traumatic dyslexia. Diagnosis of dyslexia can be made with the help of pediatric psychologists and neurologists, as well as speech therapists and pedagogues.

Keywords: dyslexia, children with reading disorders, dyslexia in school-age children, children with reading and writing disorders.

Дислексия — это расстройство обучения, которое проявляется большими трудностями в овладении и использовании навыков аудирования, говорения, чтения, письма, мышления и математических навыков. Дети с дислексией, только что поступившие в начальную школу, испытывают трудности с чтением, письмом и пониманием математических операций. Хотя мы слышали о дислексии много лет, для многих до сих пор неясно, что означает этот термин.

Поэтому постарайтесь понять, что такое дислексия и как ее распознать.

Значение слова дислексия, как всегда, указывает на дисфункцию в использовании слов в греческом языке. Однако дислексия не полностью связана с языком. Это расстройство может встречаться у людей, которые уже научились читать, а также у детей, которые так и не научились правильно читать. В первом случае речь идет о «приобретенной дислексии» или «дислексии» у взрослых. У взрослых дислексия обычно возникает из-за травмы головного мозга или неврологического заболевания, поражающего области левого полушария мозга. Форма дислексии, возникающая у детей во время обучения, называется дислексией развития.

Дислексия подразделяется на врожденную дислексию развития и травматическую дислексию. Дислексия развития по своей природе представляет собой особое расстройство обучения. Это расстройство возникает в первые два-три года обучения в начальной школе и приводит к неспособности научиться читать, писать или считать. Врожденная дислексия делится на три типа в зависимости от пренатальных, внутриутробных и послеродовых осложнений. Пренатальная дислексия может быть вызвана нарушением баланса питания, инфекцией во время беременности, бессознательным употреблением наркотиков и т.д. Тяжелые роды, аномалии, задержка послеродового дыхания, лихорадка и другие заболевания также являются причинами послеродовой дислексии.

Дислексия также может возникать из-за генетических факторов. Наконец, имейте в виду, что дислексия является хронической, и поэтому ребенок с дислексией развития станет взрослым с дислексией развития. Самой большой проблемой для детей с дислексией на самом деле является диагностика дислексии, а не ее лечение. Потому что, как и другие нарушения обучаемости, дислексия — это скрытый

барьер, который непонятен на первый взгляд. Поэтому это может быть трудно заметить до того, как ребенок пойдет в школу.

Дислексия обычно наблюдается в детстве, когда вы начинаете читать. Трудности в развитии чтения часто возникают в первые несколько лет обучения в школе. С первых месяцев обучения в начальной школе у ребенка с дислексией наблюдается определенная медлительность в обучении чтению. Он с трудом запоминает буквы алфавита и часто их путает. Некоторые дети путают буквы с похожими визуальными признаками. Понятно, что все дети, только начинающие читать, делают такие ошибки, что делает их особенно медлительными и неаккуратными в чтении и, главное, очень утомляющими при выполнении этой деятельности.

Различают две формы дислексии развития: фонологическую и поверхностную.

В случае развития фонологической дислексии ребенок распознает отдельные буквы слова, но не может «смешивать» звуки, чтобы прочитать слово целиком. Этот тип чтения обычно называют побуквенным. Следующий шаг — это когда ребенок начинает писать букву, но даже тогда он или она может прочитать все слова или предложения по слогам, не имея возможности прочитать их бегло. Поэтому дети с фонологической дислексией развития менее автоматизированы, неаккуратны, медленны и утомительны при чтении вслух, но могут правильно понимать текст.

Преобладающие симптомы поверхностной дислексии развития связаны с пониманием слов с одинаковым написанием, но разным произношением и значением. Таким образом, при поверхностной дислексии развития основная проблема может быть связана с пониманием текста. Часто невозможно отличить фонологическую форму дислексии развития от поверхностной, так как некоторые дети испытывают затруднения при чтении как в фонологической, так и в поверхностной формах.

Какая связь между чтением (дислексией) и письмом (дисграфией и дизорграфией)?

Следует отметить, что существует множество проблем с чтением, например, проблемы с запоминанием и определением букв. Очень часто ребенок, который при чтении ошибается с "п" на "г", совершает ту же ошибку, что и при письме. Как упоминалось выше, дислексия является нарушением развития нервной системы. Это не означает, что ребенок не привержен или что у учителей плохие навыки преподавания. В частности, у некоторых детей не развиваются адекватные фо-

нологические, зрительно-перцептивные навыки, внимание и память, необходимые для обучения чтению. У больных с поверхностной дислексией часто обнаруживают дефекты зрительного восприятия и подвижности глаз. Наконец, дети с трудностями в обучении имеют специфические недостатки кратковременной памяти, которые сопровождают нас в нашей повседневной деятельности и выполняют функцию хранения информации в нашей памяти. Исследователи разработали специальные тесты для распознавания дислексии у взрослых и детей. В настоящее время существуют различные типы стандартизированных тестов для оценки. Важность этих инструментов заключается в том, что они предназначены для разных возрастных групп и уровней образования, что позволяет измерять расхождения между навыками, которыми обладает ребенок, и навыками, которыми он должен обладать. Кроме того, важно оценить производительность процессов чтения. Поэтому тесты на дислексию оценивают ряд процессов, например:

- правильность чтения вслух;
- скорость чтения;
- понимание текста;
- Способность различать слова с одинаковым звуком;
- Умение читать несуществующие слова (невербальные слова).

Человеку (ребенку, подростку или взрослому) недостаточно пройти тест на чтение, чтобы диагностировать дислексию. Итак, как вы узнаете это? Чтобы понять, реально ли это расстройство, необходимо оценить когнитивный профиль ребенка, исключить наличие генерализованных когнитивных проблем. Кроме того, важно иметь исчерпывающий медицинский анамнез, который позволяет проверить клиническую и школьную историю ребенка, а также исключить любые эмоциональные проблемы или условия окружающей среды, которые могут помешать обучению. Диагностика дислексии может проводиться совместно с детскими психологами и нейропсихиатрами, а также логопедами и педагогами, а также с опорой на специалистов. Специалисты должны следовать определенным критериям, изложенным в рекомендациях по дислексии, в процессе диагностики. Важнейшее из них — помнить, что диагноз дислексии не следует ставить до окончания второго класса начальной школы, что ребенку нужно уделять все время, необходимое для укрепления обучения и предотвращения ложноположительных результатов. Хотя диагноз дислексии должен ставиться опытными специалистами, учителя играют решающую роль в ее диагностике. Как уже упоминалось, хотя к концу вто-

рого класса поставить диагноз невозможно, в первые два года обучения в начальной школе все еще возможно проводить оценки для наблюдения за успеваемостью детей и начинать помогать им индивидуально.

Список литературы

1. Гусейнова Н.Т., Агаева Т.Х. "Логопедия". Баку-2017. С.296
2. Христо Йорданов Йорданов «Профилактика и коррекция трудностей в обучении умению читать в младшем школьном возрасте» Монография Чебоксары Издательский дом «Среда» 2021
3. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.

УДК 376

Мустафаева Теллиханым Теймур
Магистр кафедры специального образования
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
г. Баку

T. Mustafayeva
master of the special training
“Azerbaijan State Pedagogical University” Baku
e-mail: mustafayevatelli47@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDITON

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Здесь подчеркивается, что умственная отсталость - одна из самых распространенных форм психической патологии в детском возрасте, это нарушение нормального темпа психического развития, при котором отдельные психические функции (память, внимание, мышление, восприятие, эмоционально -

волевая сфера) отстают от принятых для данного возраста психологических норм.

Ключевые слова: умственная отсталость, психические процессы, дошкольники, мышление, речь.

Annotation: The article considers the issue of mental retardation of children of preschool age. It is noted here that mental retardation is one of the most common forms of mental pathology in childhood, a violation of the normal rate of mental development, in which individual psychic functions (memory, attention, thinking, perception, emotional - volitional sphere) lag behind the accepted psychological norms for this age.

Keywords: mental retardation, mental processes, preschool child, thinking, speech.

Дети с умственной отсталостью не готовы к поступлению в школу в плане собственных знаний и умений (в том числе умений интеллектуальной деятельности), личностных качеств. Они испытывают значительные трудности в обучении, испытывают трудности с соблюдением принятых в школе норм поведения. Трудности в обучении усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы - они часто становятся раздражительными, что приводит к быстрой утомляемости, низкой работоспособности, отказу от выполнения начатой деятельности; часто возникают головные боли. Все это способствует к усилению рассеянности внимания, быстрой утомляемости. Дети с умственной отсталостью поздно овладевают основными психомоторными навыками, у невролога наблюдаются мышечный гипертонус, повышенная возбудимость и головные боли (это часто связано с повышением внутричерепного давления), а у логопеда задержка речи и нарушение голоса. Часто дети с умственной отсталостью испытывают трудности в адаптации к группе сверстников, выделяются своим поведением в детском саду. Особенности внимания детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости, повышенной рассеянности, неустойчивой концентрации внимания на объекте. Наличие посторонних раздражителей приводит к значительному замедлению деятельности этих учащихся и увеличивает количество ошибок. Часто основной причиной трудностей, возникающих при обучении в дошкольном образовательном учреждении у детей с умственной отсталостью, является недостаточное развитие психических процессов. Как показали многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, важное место в структуре дефекта ум-

ственной деятельности при данной аномалии развития принадлежат нарушениям памяти. Наблюдения педагогов и родителей за детьми с умственной отсталостью, а также специальные психологические исследования свидетельствуют о недостатках в развитии их произвольной памяти. Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с умственной отсталостью является снижение их познавательной активности даже когда они используют словарный запас, страдают от дефектов произношения и испытывают недопонимание в произношении слов. При использовании даже тех слов, которые присутствуют в словаре, они часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием значения слов. Дети с умственной отсталостью плохо владеют грамматическими обобщениями, в их речи часто встречаются неправильные грамматические конструкции. Эти дети практически не используют в своей речи некоторые грамматические категории, испытывают трудности в понимании и использовании комплекса. Поведение детей с умственной отсталостью также своеобразно. В школе они продолжают вести себя как дошкольники. В результате недостаточного понимания педагогами массовых школ умственно отсталых детей и их особенностей, неспособности справиться с ними, очень часто учителя, а затем и сверстники называют этих детей “дураками”. Все это приводит к формированию негативного отношения к школе и обучению у детей с умственной отсталостью. В результате такой ребенок не только ничего не получает от школы сам, но и негативно влияет на одноклассников. Ученик воспринимает поступающую от учителя информацию медленно и обрабатывает ее одинаково. У всех детей с умственной отсталости психические функции развиваются очень медленно. Уже на первом году жизни такие дети отличаются от нормальных детей недоразвитием двигательных функций, недостаточной активностью. С большой задержкой формируется “комплекс оживления”, формируются эмоциональные реакции на окружающие раздражители. Двигательные нарушения приводят к тому, что у ребенка 2-3 лет возникают трудности в формировании самого ребенка. Движения такого ребенка становятся неловкими, плохо скоординированными или чрезмерно медленными или, наоборот, импульсивными. Еще одним признаком детей с умственной отсталостью является некритическое мышление. Они не могут адекватно оценивать себя, им все нравится, потому что они не замечают своих ошибок. Они не следуют алгоритму действий при выполнении предложенного задания. У детей с умственной отсталостью наблюдается сбой в эмоционально-волевой

сфере. Для них характерна неустойчивость эмоционального состояния, проявляется недоразвитость эмоций. Они могут внезапно заплакать, а затем сразу же начать смеяться. Они не умеют контролировать свои эмоции и часто становятся агрессивными. Слабость собственных намерений, мотивов проявляется у детей с умственной отсталостью как отличительные качества волевых процессов. Среди детей дошкольного возраста есть те, кто выполняет задание без особых затруднений (30%), но в большинстве случаев (60%) детям приходится многократно повторять задание и оказывать различные виды помощи. Есть дети (10%), которые, используя все попытки и всякую помощь, до сих пор не справляются с поставленной задачей. Для детей с умственной отсталостью характерен низкий уровень познавательной активности. Это проявляется в первую очередь в отсутствии у них интереса. Некоторые из них, в отличие от нормально развивающихся сверстников, вообще не задают вопросов. Эти дети говорят вяло, пассивно. Другие задают вопросы, которые в основном касаются внешних свойств других. У умственно отсталых детей встречаются отклонения во всех их проявлениях, но особенно остро дефект проявляется в познавательной деятельности учащихся, в их мышлении. Отличительной особенностью мышления детей с умственной отсталостью является не критичность, неспособность самостоятельно оценивать свою работу. Часто они не замечают своих ошибок. Особенно это проявляется у психически больных, детей с пораженным лобным отделом головного мозга. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своим делом. У младших школьников с умственной отсталостью выявляется неадекватность всех уровней умственной деятельности. Им мешает решение простейших практических задач, например, объединение изображения знакомого предмета, разрезанного на 2-3 части, подбор к соответствующему углублению на поверхности одинаковой по форме и размеру геометрической фигуры. Более сложной задачей для умственно отсталых учащихся является обобщение предметов или явлений, то есть их объединение. Их обобщения часто обширны, недостаточно дифференцированы. Чаще всего дети с умственной отсталостью страдают снижением восприятия, слуха, зрения, речевого

Список литературы

1. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология Академия 2001 с – 128 – 143

2. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними. Ульяновская, Ульяна Васильевна Доктор психологических наук 1983, Горький

3. Психологические особенности детей с ЗПР Вострикова Вера Николаевна Опубликовано 2019

4. Н.А. Деревянкина Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития Ярославль 2003

5. Бабошина Е.В., Чернова Р.В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья как субъект права на образование// Современная наука: инновационный взгляд молодежи. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Пятигорск, 2020. С. 263-267.

6. <http://logopedterlan.blogspot.com/2013/10/qli-chtdn-geri-qalan-usaqlarin-psixo.html?m=1>

УДК 376

Салимова Сабина Фазани гызы

Магистрант кафедры «Специальное образование»

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет

E-mail: salimovasabina45@gmail.com

Salimova Sabina Fagani gyzy

Master's student of the Department of

Doctoral and Master's Studies

Azerbaijan State Pedagogical University

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СИМПТОМЫ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ

CAUSES AND SYMPTOMS OF DYSCALCULIA IN CHILDREN

Аннотация. В статье отмечены причины возникновения дискалькулии у детей, протекание расстройства, физиология, слабость в овладении математическими умениями. Отражены также симптомы проявления дискалькулии у детей. К ним относятся трудности в изучении таблицы умножения, слабые навыки овладения уроком, трудности в понимании дробей и графиков.

Ключевые слова: дискалькулия, математические способности, причины возникновения, усвоение

Annotation. The article notes the causes of dyscalculia in children with dyscalculia, the course of the disorder, physiology, weakness in the acquisition of mathematical skills. Symptoms of dyscalculia in children are also reflected. These include difficulties in learning multiplication tables, poor teaching habits, and difficulties in understanding fractions and graphs.

Keywords: dyscalculia, mathematical abilities, causes of occurrence, assimilation.

Термин «дискалькулия» впервые было введено чехословацким исследователем Косом. Дискалькулия – гетерогенное заболевание, имеющее множество причин и проявляющееся у детей различными симптомами. Причина возникновения дискалькулии точно не выявлена. Дискалькулиозные расстройства могут быть врожденными и приобретенными, генетическими, органическими или психогенными. Обычно у одного из родителей ребенка наблюдались трудности с изучением математики. У детей с дискалькулией нарушены определенные нейронные сети, что затрудняет доступ к цифровой информации. При дискалькулии принцип работы этих нейронных сетей совершенно иной. Идея о том, что генетические факторы могут быть вовлечены в этиологию дискалькулии, была впервые предложена в соответствии с результатами исследования, проведенного в 1974 году. В данном исследовании было обследовано 375 учеников. Частота распространения дискалькулии у генетических родственников людей с дискалькулией выше, чем в обществе. Врожденная дискалькулия — это состояние, при котором люди испытывают трудности с изучением математики по врожденным причинам. С другой стороны, было выявлено, что приобретенная дискалькулия снижает способность людей, у которых никогда не было проблем с изучением математики, понять ее, по причине инсульта, при черепно-мозговой травме. Хотя приобретенная дискалькулия иногда может остаться, в некоторых случаях математические способности человека со временем могут нормализоваться. Причинами дискалькулии являются осложнения во время беременности или родов, интоксикации и инфекции (алкоголизм, курение, употребление матерью наркотиков), инфекционные заболевания, поражающие центральную нервную систему, черепно-мозговая травма в раннем детстве.

Причины возникновения дискалькулии можно отнести к различным неврологическим проблемам:

1. Эпилепсия
2. Проблемы, связанные с преждевременными родами

3. Метаболические нарушения

К генетическим заболеваниям относятся нижеследующие:

1. Синдром ломкой X-хромосомы
2. Синдром Тернера
3. Нейрофиброматоз

Существуют и другие возможные причины дискалькулии. Перечислим их:

1. Неврологические нарушения полового созревания
2. Нейробиологические заболевания головного мозга
3. Психомоторные расстройства
4. Преждевременные роды по возможным причинам или проблемы с памятью, связанные с окружающей средой такие как употребление алкоголя и наркотиков матерью, будучи беременной.

Существуют и другие возможные причины поражения головного мозга и дисбактериоза, такие как нейробиологические расстройства, психомоторные расстройства, неврологические проблемы роста, проблемы с окружающей средой и памятью, т.е. употребление матерью наркотиков или алкоголя во время беременности или преждевременные роды. Имеется также много исследований, проводимых с нейровизуализацией. Благодаря этой технике центральную нервную систему и деятельность мозга можно контролировать в режиме реального времени. На основании полученных изображений можно увидеть, что отсутствие нейронных связей, связанное с нарушениями дискалькулии, находится в модуле мозга, особенно в области обработки чисел, и этот модуль расположен в латеральной доле мозга. Помимо этого, в здоровом функционировании математических и арифметических умений и навыков также играют роль поясная кора, передняя кора, задняя передняя часть поясной извилины и многие области коры.

Внутриременная борозда, расположенная в теменной доле нашего мозга, помогает выполнять различные числовые действия. Однако это может и не наблюдаться у детей с дискалькулией. Например, некоторые исследования показывают, что дети с дискалькулией не используют эту область своего мозга так же активно, как дети без дискалькулии. Эти результаты свидетельствуют о том, что дети с дискалькулией плохо работают с числами и даже по-разному используют свой мозг, решая, какое из двух чисел больше, что может привести к трудностям в понимании чисел и решении простых задач.

Дети с дискалькулией испытывают трудности в 4 областях умений. Они включают следующее:

1. Математические умения (сложение, вычитание, умножение, деление и контроль последовательности основных операций)
2. Умения, связанные с вниманием (правильно писать числа и использовать символы операций)
3. Языковые умения (понимание математических терминов и проблемы письма)
4. Усвоение (способность группировать числа, узнавать и понимать символы) [2; с.14].

Дискалькулия связана с различными математическими трудностями, а их симптомы зависят от возраста ребенка. Симптомы могут варьироваться от ребенка к ребенку и могут быть разными. Уровень сложности в математике может меняться от человека к человеку. Согласно Акину и Сезеру (2011), общие особенности людей с дискалькулией или симптомы дискалькулии можно обобщить следующим образом:

1. Проблемы, связанные с пространственными и визуальными функциями
2. Трудности в понимании дня, недели, месяца, года, времени года и т. д.
3. Отсутствие способности понимать и запоминать общие понятия математики.
4. Неумение рисовать и описывать простые геометрические фигуры.
5. Смешанность математических символов
6. Трудности в понимании дробей и графиков
7. Отсутствие умений стратегического планирования (например: при игре в шахматы)
8. Трудности в сравнении чисел, неумение различать положительные и отрицательные числа.
9. Неправильные вычисления по причине плохой памяти
10. Демонстрация операций и шагов, используемых в математических задачах.
11. Множество ошибок, особенно по причине невнимательности
12. Постоянно использование десяти пальцев в вычислительных операциях.
13. Ухудшение памяти при обучении тому, где будут использоваться числа.
14. Осознавать проблемы повседневной жизни, упорядочивать события и информацию
15. Трудности в усвоении таблицы умножения

16. Сложности в расчетах вероятностей и измерений

17. Применение в расчетах той же стратегии, что и маленькие дети, но склонность к ошибкам.

18. Сложности в изучении чисел [3; с. 64]

Дискалькулия проявляется в дошкольном возрасте, когда у ребенка начинают развиваться арифметические способности, а симптомы дискалькулии можно наблюдать в детском, подростковом и даже взрослом возрасте.

Признаками дискалькулии являются:

1. Расстройства зрительного восприятия, смешанность в формировании номеров, приводят к переворачиванию номеров у детей из-за плохой зрительной памяти. Например: 21 за 12, 6 за 9 и так далее.

2. Путаница с математическими символами ($>$, $<$, \times , $+$)

3. Родители, испытывающие трудности с математикой, могут передать эту неуверенность своим детям.

4. Неверные базовые знания математических понятий, лексики, принципов

5. Лингвистические трудности в понимании инструкций и отсутствие коммуникативных умений.

6. Слабое умение усвоения урока

7. Отсутствие старательных соседей и друзей

8. Отсутствие подготовленного и заинтересованного специалиста

9. Отсутствие единства учителей и родителей

10. Слабое управление

11. Дисциплина, основанная на страхе

12. Тревога и страх у учеников

13. Нерегулярная посещаемость учащихся

14. Злоупотребление развлечениями

15. Нарушение количественного мышления

16. Отношение учителей к ученикам

17. Учащиеся не понимают инструкцию из-за проблем с произношением учителя и отражением диалектических речевых оборотов.

18. Плохое преподавание или неподходящие методы обучения

19. Отсутствие возможностей для домашнего обучения

20. Текучесть учителей

Таким образом, в последние годы проблема дискалькулии изучается различными исследователями, в результате чего у таких детей возможна реализация коррекционной программы. В настоящее время считается, что в одном обществе примерно 3-6% людей с дискальку-

лией. Следовательно, важно изучить причины ее возникновения с целью проведения правильной коррекционной работы с такими детьми.

Список литературы

1. Nurkan M.A., Ersen Y. Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. Çağdaş yönetim bilimleri dergisi 2020, 15 səh.
2. Miray H., Yılmaz Ş.S. Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale Ankara 2021, 20 səh.
3. Kaçar H. Yüksek lisans tezi İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi Konya 2018, 148 səh.
4. Khing B. dyscalculia: its types, symptoms, causal factors, and remedial programmes India 2016, 14 səh.
5. <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/dyscalculia>
6. <https://www.cognifit.com/ru/pathology/dyscalculia>

УДК 376

Шахвелли Гадимова Туран Албена

*диссертант, преподаватель кафедры специального обучения
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку,
e-mail: 91turan@gmail.com*

T.A.Shahvaladli- Khadimova

*thesis, teacher of the special education
"Azerbaijan State Pedagogical University"
Baku*

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ЗАИКАНИЯ

ASSESSMENT AND EVALUATION OF STUTTERING

Аннотация. Заикание может быть вызвано произвольными слышимыми или неслуховыми паузами, повторениями, растяжками, блоками и т. д. Это сложное коммуникативное расстройство, которое мешает нормальному течению и регулярности речи. и по самой своей природе заикание есть состояние врожденных контрастов. Он включает в себя поверхностные признаки, которые легко доступны для из-

мерения и анализа, но почти всегда осложняются обширным лежащим в основе набором эмоций, которые труднее обозначить и систематизировать, но которые имеют решающее значение для оценивания. Есть несколько важных ключевых параметров, которые имеют решающее значение для оценивания. Как правило, мы анализируем основные модели поведения. Помимо этого, мы можем наблюдать дополнительные проявления поведения, такие как моргание, тремор, движение глаз и т. д. Кроме того, люди, которые заикаются, испытывают различные проблемы, такие как страх, тревога, депрессия, смущение, что негативно влияет на качество их жизни. В этой статье основное внимание будет уделено расстройствам заикания.

Ключевые слова: базовое поведение, нарушение темпо-ритма речи, заикание, ключевые параметры, требования среды.

Abstract. Among the diverse speech and language disorders, fluency disorders seem to maintain a sense of ambiguity and challenge. Stuttering can be caused by involuntary audible or non-auditory pauses, repetitions, stretches, blocks, etc. It is a complex communication disorder that interferes with the normal flow and regularity of speech. and by its very nature, stuttering is a condition of inherent contrasts. It involves surface features that are easily accessible for measurement and analysis, but is almost always complicated by a vast underlying set of emotions that are more difficult to label and organize but that are critical to our assessment. There are some several important key parameters which are critical for assessment. Generally, we analyze the core behaviors. Other than that we may observe accessory behaviors such as eye blinks, tremors, moving eyes and etc. In addition, people who stutter experience various problems such as fear, anxiety, depression, embarrassment, and this negatively affects their quality of life. This article will focus primarily on stuttering disorders, rather than related fluency disorders such as cluttering, neurogenic stuttering, or psychogenic stuttering.

Keywords: Core behaviors, disfluency, accessory behaviors, stuttering, key parameters, environmental demands.

Stuttering is one of the communication disorders that affects the fluency of speech and causes speech disruption. The onset of stuttering is most common during the development of a child's communication skills. The incidence of stuttering reported in the literature is higher in men than in women with a remarkable range. Stuttering can occur due to various factors but the exact origin of stuttering is still unknown. The most prominent

features of stuttering are abnormal disfluency that results in cessation of fluent flow of speech. Some disfluencies in speech are normal, but the speech of adults who stutter often includes disfluencies such as stuttering; these include repetitions, prolongations, blocks and pauses. In addition to disfluent moments, adults who stutter may show some secondary behaviors. Secondary behaviors are usually seen simultaneously with the stuttering events. Associated physical features include nodding of the head, blinking, tremblings or tremors, abnormal respiratory movements etc. Apart from speech difficulties, people who stutter experience many problems. Many adults who stutter report experiencing negative emotions and reactions related to communication difficulties such as anxiety, fear, helplessness guilt, and frustration, along with limitations in the person's social, and environmental experiences. These particular types of emotions not only have an impact on one's ability to communicate effectively, but also affect the individual's overall well-being. In addition, self-reports, biographical accounts, and empirical research confirm that people who stutter can experience feelings of shame and a sense of dissatisfaction with life due to stuttering. Young children may already manifest strong emotional reactions to their stuttering by 5 years of age, or even earlier. Some children may stop talking for several days or develop a habit of asking parents to speak for them. Older children may avoid oral presentations or voluntary participation in class. Adults may avoid the telephone and begin withdrawing from social situations. Some researchers describe a surprising form of avoidance in which individuals who stutter can disconnect from their environment and things they do, possibly to avoid the painful experiences associated with their stuttering.

Key assessment parameters:

Certain components of stuttering disorders, such as the presence and severity of disfluencies, are relatively simple to measure and quantify. Other aspects of stuttering, such as the extent to which an individual may be reacting to his or her disfluencies, may be more difficult to analyze. Ideally, assessment of fluency must examine core behaviors as well as attitudes, perceptions, and reactions to stuttering. There are several areas that researchers should assess and evaluate:

1. Measurement of Core Behaviors - Since certain basic behaviors are present in the speech of fluent speakers, the key question is how to distinguish typical disfluencies from those that indicate a stuttering disorder. This can be accomplished by looking at certain characteristics of the underlying behavior, such as the types of disfluencies, the frequency of the

disfluencies, the presence of clusters (the occurrence of two or more disfluencies in the same word or phrase), and duration of disfluencies.

2. Assessment of Accessory Behaviors - The presence of accessory behaviors (closing eyes, blinking rapidly, squeezing eyes shut, looking around, moving eyes vertically or laterally, consistent loss of eye contact, throwing head back and etc.) reflects the child's growing awareness of his or her stuttering and is evidence of increasing struggle. Most often, accessory behaviors emerge during the early elementary years and gradually become part of the child's chronic stuttering pattern. Some children, however, display associated behaviors as early as 1 month following the onset of stuttering. Either way, the presence of these symptoms unequivocally differentiates between typical disfluency and stuttering.

3. Assessment of Variability - An important, and sometimes confusing, aspect of stuttering is the inconsistencies with which symptoms are observed, particularly in young children. Usually, child's stuttering "comes and goes" or fluctuates in severity, depending on a variety of factors such as stress, excitement. To some degree fluctuations are typical for disfluencies but it may be helpful for assessment of stuttering.

4. Assessment of Psychological Reaction and Avoidance Behaviors - Most people with chronic forms of stuttering gradually begin to try avoiding disfluencies. Paradoxically, the struggle to avoid stuttering only serves to intensify the disorder by adding layers of accessory behaviors and anxiety that can become quite pervasive. Even individuals with mild forms of stuttering may react significantly to disfluencies, showing very negative attitudes about their stuttering, extreme forms of self-criticism, and hypervigilance about their speech production. Although there is no single instrument that provides a comprehensive assessment of all the possible psychological sequelae of stuttering, it is an important step for evaluation of stuttering which researcher should assess.

5. Assessment of Environmental Demands - Environmental demands may take the form of rapid questioning, frequent interruptions, use of overly complex sentences or vocabulary, impatience with developmentally typical disfluency, or high standards for achievement and performance in general. These sorts of challenges are affecting negatively people who stutter.

The individualized nature of stuttering has made evaluating treatment outcomes a difficult task, as it is not always clear what aspects of a particular individual's experience should be measured. Therefore, apart from the key parameters, we also have other evaluation parameters. One way to make the assessment more manageable is to base the measurements on a comprehensive framework that defines the entire stuttering disorder. For-

unately, such a framework exists because the difficulties of conducting a broad-based assessment of people's experiences are not unique to stuttering. The International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF; WHO, 2001) classifies all human health experience into two major categories:

(a) body function and structure (i.e., all the major structures and functions of the human body) and

(b) activities and participation (i.e., all the activities that one may wish to perform in his or her attempts to participate in life)

Difficulties in body function or structure are called impairment or “expression of a state of health” (WHO, 2001), while difficulties in activities and participation are called activity restrictions or participation restrictions; not being able to perform daily activities or participate in life as desired.

The ICF describes the different experiences people may have due to their disorder, including personal and environmental contextual factors that define how an individual will respond to their own health and how people around the speaker respond. These reactions can be beneficial or harmful. While it is not possible to develop a complete list of all the negative effects that every stutterer can experience in their life, the ICF provides a framework that can explain many of these effects. Therefore, it creates a useful foundation.

Conclusion. Stuttering can affect much more than a person's ability to produce words with the appropriate speed, rhythm, and fluency. Because of the wide impact the disorder has on a person's life, assessment of stuttering must involve more than just assessment of changes in fluency. While a wide variety of experiences and characteristics of stuttering can be explored, quality of life is an important construct to consider in particular because it is a multidimensional construct that encompasses many aspects of the speaker's life that may be affected by stuttering. There are several parameters for assessment. One does not only assess core behaviors, but also assess and evaluate accessory behaviors and psychological reactions. To conclude assessment and evaluation of stuttering is a complex task and plays an important role in life of people who stutter.

References

1. Block, S., Onslow, M., Packman, A., & Dacakis, G. (2006). Connecting stuttering management and measurement: IV. Predictors of outcome for a behavioral treatment for stuttering. *International Journal of Language and Communication Disorders*

2. Bloodstein, O. (2006). Some empirical observations about early stuttering: A possible link to language development. *Journal of Communication Disorders*
3. Shenker, R. C. (2006). Connecting stuttering management and measurement: I. Core speech measures of clinical process and outcome. *International Journal of Language and Communication Disorders*
4. St. Clare, T., Menzies, R. G., Onslow, M., Packman, A., Tompson, R., & Block, S. (2009). Unhelpful thoughts and beliefs linked to social anxiety in stuttering: Development of a measure. *International Journal of Language and Communication Disorders*
5. World Health Organization. (2001). *The International Classification of Functioning, Disability, and Health*. Geneva
6. Robb, M. P., Sargent, A., & O'Beirne, G. A. (2009). Characteristics of disfluency clusters in adults who stutter. *Logopedics Phoniatrics Vocology*
7. Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2010). *OASES- A: Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering—Adult*

СЕКЦИЯ 10. СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ КАК НОСИТЕЛЬ И ПРОВОДНИК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И СОЗИДАТЕЛЬНОГО ТРУДА

УДК 371. 134

Бабаева Хураман Алиаскер гызы
учитель английского языка
школы-лицея № 220 имени Арастуна Махмудова,
Низаминского района города Баку
khuraman.babayeva@gmail.com

Babayeva Khuraman Aliasker
English teacher
school-lyceum №. 220 named after Arastun Makhmudov,
Nizami district of Baku city
khuraman.babayeva@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

BASIC REQUIREMENTS FOR TEACHING ENGLISH IN GENERAL SCHOOLS

Аннотация: В статье отмечается, что образовательная программа по иностранному языку, отличающаяся своей интегративным характером, основана на принципах от простого к сложному в соответствии с содержательными стандартами, ориентированными на результат, охватывает формирование коммуникативных речевых умений на основе языковых и социокультурных знаний и позволяет отслеживать и оценивать достижения учащихся. Технологии STEM, STEAM, STREAM включены в образовательный процесс. Обучение на основе STEM не только позволяет учащимся повысить свои академические достижения, но и прививает знания, умения и навыки, которые важны для их будущей карьеры. Учитывая, что внедрение технологий STEM, STEAM, STREAM в учебный процесс невозможно без знания английского языка.

Ключевые слова: образовательная программа, английский язык, учащиеся, технологии STEM, учитель.

Annotation: The educational program in a foreign language, which is distinguished by its integrative nature, is based on the principles from simple to complex in accordance with result-oriented content standards, covers the formation of communicative speech skills based on linguistic and sociocultural knowledge and allows you to track and evaluate students' achievements. STEM, STEAM, STREAM technologies are included in the educational process. STEM-based education not only allows students to improve their academic achievement, but also instills knowledge, skills and abilities that are important for their future careers. Given that the introduction of STEM, STEAM, STREAM technologies into the educational process is impossible without knowledge of the English language.

Keywords: educational program, English language, students, STEM technologies, teacher.

Современная образовательная программа по английскому языку будучи концептуальным документом, представляющий интерес для учащихся, учителей, родителей и других членов общества, охватывает цели изучения иностранного языка и все виды деятельности для достижения этих целей. Этот документ направлен на развитие речи, языковых умений и навыков каждого учащегося с учетом его интересов и склонностей. Образовательная программа по английскому языку играет важную роль в определении целей обучения и выборе особых методик для реализации результатов обучения. Образовательная программа по иностранному языку, отличающаяся своей интегративным характером, основана на принципах от простого к сложному в соответствии с содержательными стандартами, ориентированными на результат, охватывает формирование коммуникативных речевых умений на основе языковых и социокультурных знаний и позволяет отслеживать и оценивать достижения учащихся. При определении содержательных стандартов, учитываются познавательная, информационно-коммуникативная, творческая деятельность учащихся, их критическое мышление, эмоциональные и психомоторные способности.

Известно, что Азербайджан является страной, которая эффективно сотрудничает со странами мирового сообщества во всех сферах общественной жизни. Поэтому, наряду с другими видами деятельности, одной из важных задач современной школы является формирование личности, способного общаться на одном-двух иностранных языках. В современный период, значительные качественные изменения в общественно-политической, социокультурной сферах, где ускоряются процессы глобализации и интеграционные тенденции, требуют высо-

кого уровня развития у учащихся коммуникативных умений с использованием средств коммуникации (новых информационных технологий). По этой причине повышается статус иностранного языка как предмета, и содержание Государственных стандартов общего образования в Азербайджанской Республике занимает особое место среди предметов, определяемых формируемыми у учащихся компетенциями. Человек, владеющий иностранным языком, имеет возможность выйти непосредственно на международную арену, чтобы донести до других национально-духовные ценности своего народа, его достижения, обменяться с ним идеями и опытом на этом языке. Общение с разными народами посредством иностранного языка, знакомство с новыми культурами играют важную роль в становлении учащегося как достойного гражданина высокого уровня, творческого и критического мыслителя. Расширяет общение и коммуникативные связи у ученика, создает основу для формирования нового мировоззрения.

Одним из основных направлений государственной политики в области общего образования является адаптация содержания общего образования к требованиям личности, общества и государства, к развитию научно-технического прогресса и обеспечение устойчивого финансирования системы общего образования. В соответствии с возрастными, физиологическими и психологическими особенностями учащихся обеспечение их умственного, физического, духовного, эстетического развития, подготовка к самостоятельной трудовой и учебной жизни, становление полезным и продуктивным членом общества также является обязательным условием обучения английскому языку.

Помимо необходимых теоретических и практических знаний для формирования личности, основными требованиями являются обеспечение приобретения жизненных навыков и ценностей, полезность знаний, предоставляемых на общем уровне образования, в самостоятельной жизни учащихся, а также реализация и развитие таланта.

Для того чтобы приспособиться к постоянно меняющимся условиям жизни, необходимо быть гибким, приспосабливаться к новым условиям, уметь реализовывать свои способности, быть готовым к саморазвитию и самосовершенствованию. Эта гибкость проникает в деятельность учителя. С учетом моделей и подходов, важных при применении инноваций, учителя осуществляют выбор практических занятий и целенаправленный подбор технологий и практического материала для работы с учениками.

Все мы знаем, что технологии STEM, STEAM, STREAM включены в образовательный процесс. Одной из самых распространенных

технологий является STEM (аббревиатура от слов «science», «technology», «engineering», «mathematics») - совершенно новый подход, позволяющий учащимся приобретать знания в области научных, естественных и технических наук посредством творческих задач и решения проблем. Обучение на основе STEM не только позволяет учащимся повысить свои академические достижения, но и прививает знания, умения и навыки, которые важны для их будущей карьеры.

Еще одна технология - STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) является аналогом технологии STEM, основное отличие в том, что в список предметов входит искусство.

STREAM («Science», «Technology», «Reading+Writing», «Engineering», «Arts», «Mathematics») - это комплексный межпредметный подход. Здесь в процессе межпредметной интеграции при внедрении инновационных технологий учителя и ученики создают результаты исследовательской деятельности в виде проектов.

Учитывая, что внедрение технологий STEM, STEAM, STREAM в учебный процесс невозможно без знания английского языка. При обучении естественным наукам возникает необходимость обеспечения учебной среды в соответствии с английским языком, и этот процесс целесообразно осуществлять посредством технологии билингвального обучения. При этой технологии обучения возможны путешествия в виртуальные лаборатории, виртуальные поездки на разные заводы, учащихся привлекают анимация, видео, интенсифицируют обучение, делают его более эффективным и полезным.

Таким образом, адаптация к изменениям, происходящим в жизни и эффективная деятельность в той среде, в которой человек способен самостоятельно приобретать знания на протяжении всей жизни, стремится к ним, проявляет инициативу, постоянно находится на пути к успеху и достигает поставленных целей. В этом случае главным помощником является активность восприятия и стремление узнать обо всем, а также большую роль играет трудолюбие личности.

Список литературы

1. <http://www.e-qanun.az/framework/18343>
2. <http://www.e-qanun.az/framework/42543>
3. <http://e-qanun.az/framework/46052>
4. <https://www.muallim.edu.az/news.php?id=17701>

*Гюлев Алим Сабирович,
учитель МКОУ «Чулатская СОШ»
Табасаранского района РД
8-964-014-56-66, chulat.shkola@mail.ru
Gulev Alim Sabirovich,
teacher of MKOU "Chulatskaya SOSH"
Tabasaran district RD
8-964-014-56-66 chulat.shkola@mail.ru*

**СПЕЦИФИКА «ДРАКОНОБОРЧЕСКИХ» СЮЖЕТОВ
В СКАЗОЧНОЙ ТРАДИЦИИ ТАБАСАРАНЦЕВ, В КОНТЕКСТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**THE SPECIFICS OF "DRAGON-FIGHTING" PLOTS IN THE
FABULOUS TRADITION OF TABASARANS, IN THE CONTEXT
OF THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL
VALUES OF STUDENTS**

Аннотация. Волшебно-фантастические сказки возникли именно на основе конкретных общественных отношений между людьми, так как в них сохранились отпечатки социальных исторических укладов прошлой жизни людей, конфликтов добра и зла, справедливости и несправедливости. Самыми другими волшебно-фантастическими сказками были сказки о жизни людей, занимавшихся охотничьим промыслом. Как правило, это были сказки о трех (семи) братьях, занимавшихся охотничьим промыслом, и об одной сестре, поддерживавшей огонь в пещере. У них не было домашних животных, землю они не умели обрабатывать, питались исключительно мясом, одевались в шкуры убитых ими животных. Оружием их было: лук, стрелы, нож. Сказочная композиция большинства волшебно-фантастических сказок табасаранцев построена на традиционных законах, что сближает сказки табасаранцев со сказками народов Кавказа и Востока. Обычно, сказки начинаются со слов «гъахъну-гъахъундар» («было – не было») затем следует завязка развития действия, кульминация и благополучная развязка.

Ключевые слова: добро, справедливость, традиционные законы, духовная культура, народная мудрость.

Annotation. Magical-fantastic fairy tales arose precisely on the basis of concrete social relations between people, since they preserved the imprints of social historical patterns of people's past lives, conflicts of good and evil, justice and injustice. The most other magical and fantastic fairy tales were tales about the lives of people engaged in hunting. As a rule, these were fairy tales about three (seven) brothers engaged in hunting, and about one sister who kept a fire in a cave. They had no pets, they did not know how to cultivate the land, ate exclusively meat, dressed in the skins of the animals they killed. Their weapons were: bow, arrows, knife. The fairy-tale composition of most of the magical and fantastic tales of the Tabasarans is based on traditional laws, which brings the tales of the Tabasarans closer to the tales of the peoples of the Caucasus and the East. Usually, fairy tales begin with the words "gyahnu-gyahundar" ("there was – there was not"), followed by the beginning of the development of the action, the culmination and the benefits.

Keywords: goodness, justice, traditional laws, spiritual culture, folk wisdom.

Специфика «драконоборческих» сюжетов в сказочной традиции табасаранцев

Волшебно-фантастические сказки тесно связаны с жизнью людей. Генезис волшебно-фантастической сказки исходит из глубокой древности. При родовом строе у людей порождались представления об оборотнях, колдовстве, анимистических и антропоморфных чудесах. Действия в произведениях происходили в обычном, подземном, подводном и других мирах, искусно переплетаясь с вполне реальными картинами из жизни людей. Люди воспринимали то, о чем говорилось в сказках как подлинные события, происходившие в определенное время. Произведения народной мудрости обогащали духовную жизнь человека.

Волшебно-фантастические сказки возникли на основе веры других людей в мифы. Люди верили в существование других миров, где были добро и справедливость. Создано большое количество сюжетов и мотивов сказок, в которых простой человек, благодаря честному труду и добру достигал благополучия. Сказочные герои существовали в основном в неведомых царствах, а не в убогой среде земледельца.

Так в сказке «Йитим байна паччагъ» (Бедный юноша и падишах) дракон живет в роднике (латраь), там другой (параллельный) мир. Этот дракон умеет перевоплощаться в разные животные. Этому ремеслу научилась и пленница дракона (дракон держит пленницу, как ра-

быню), она в свою очередь научила юношу, которого притащил «Ахчах», так звали аждаху (дракона).

После многочисленных превращений «Ахчаха» и пленника в разные существа, бедный юноша в конце сказки превратился в голодную лису и съел курицу (в это время аждаха был курицей). Так сыграли свадьбу, а пленницу привел бедный юноша к себе домой как сестру для себя и дочь для матери.

Однако, волшебные-фантастические сказки возникли именно на основе конкретных общественных отношений между людьми, так как в них сохранились отпечатки социальных исторических укладов прошлой жизни людей, конфликтов добра и зла, справедливости и несправедливости.

В другой сказке «Айханум и Периханум», Периханум была падчерицей и ее не оставляли в покое, после рождения Айханум, но мачеха не любила падчерицу.

Она всегда пасла корову красную и пряла шерсть. В один день пучок шерсти унес ветер прямо в пещеру аждахи. После некоторых странствий она нашла пещеру, ту самую.

Она причесала аждахе голову, приготовила тесто, сделала уборку в доме аждахи и ничего не взяла, хотя там в одной комнате она увидела золото и ожерелье.

У аждахи были волшебные качелья. Суть заключалась в том, что если кто-нибудь украдет из его дома что-нибудь, то эта вещь выпадает из кармана на качельях, но Периханум была чиста на совесть и это понравилось аждахе и решил наградить. Сделал ее еще прекрасней, дал пучок шерсти, принесенный ветром, красивые платья, золотые украшения и волшебство, благодаря чему, она могла принимать любой облик и не только она.

Увидев ее такую красивую, мачеха на следующий день отправила свою дочь Айханум пасти корову, но она была не добродушной. Всех встретивших ругала, дошла до пещеры и аждахе нагрубила. Это не понравилось аждахе. На волшебных качельях из карманов и из-за пазухи впали золото и ожерелья, тогда аждаха рассердился и сделал ее еще чернее, а на лбу вырос рог (после удара аждахи).

Образы злых сил прошли длительный путь трансформации, прежде чем появиться в сказках. У каждого народа были свои или же общие названия злых сил: у народов Кавказа – аждаха, дэв (див), карт, энем, кари, бляго и т.д.

Табасаранские волшебные-фантастические сказки составляют богатое духовное наследие народа, воплотив в себе темы и идеи, сюже-

ты и мотивы, типологически общие со сказками народов Дагестана, а также некоторые сюжеты из мировых сказок. Несмотря на это в каждой сказке прослеживается конкретный быт, нравы и образ жизни табасаранцев.

Самыми древними волшебными-фантастическими сказками были сказки о жизни людей, занимавшихся охотничьим промыслом. Как правило, это были сказки о трех братьях, занимавшихся охотничьим промыслом, и об одной сестре, поддерживавшей огонь в пещере. У них не было домашних животных, землю они не умели обрабатывать, питались исключительно мясом, одевались в шкуры убитых ими животных. Оружием их было: лук, стрелы, нож.

В сказке «Шубур чвена сар чи» («Три брата и одна сестра») описана именно такая жизнь. Братья-охотники, отправляясь на охоту на неделю, иногда и на месяц, запрещали сестре уходить далеко от пещеры и поручали следить за огнем, чтобы не потух. Аналогичный быт охотников дается и в сказке «Бажигиз». Нарушив табу братьев, Бажигиз отошла далеко от пещеры и огонь потух. В поисках огня Бажигиз наткнулась на пещеру агдева, где на волосах висела девушка, отказавшаяся выйти за него замуж. Огонь в этом очаге был необычный. Его можно было получить, только отрезав кусочек ножницами агдева.

Сказочная композиция большинства волшебных-фантастических сказок табасаранцев построена на традиционных законах, что сближает сказки табасаранцев со сказками народов Кавказа и Востока. Обычно, сказки начинаются со слов «гъахьну-гъахьундар» («было – не было») затем следует завязка, развитие действия, кульминация и благополучная развязка.

Главными персонажами сказок могут быть один герой, два, три, семь, двенадцать братьев. Как обычно, младший из них – кечел (плешивый). Кечел проявляет свои лучшие качества и редкую отвагу в моменты наибольшей опасности. Табасаранская пословица гласит: «У кечела семь сердец бывает» («Кечлиъ ургуб юкІв ашул»). Положительные качества кечела встречаются также в лезгинском, аварском, лакском, узбекском фольклоре.

Отношения между братьями в табасаранской сказке складываются по традиционной схеме: старшие притесняют младшего, издеваются над ним, а когда он достигает своего благополучия, убивают его и присваивают его заслуги себе. Все произведения построены так, что в конце младший из братьев выходит победителем.

Завязками табасаранских волшебных-фантастических сказок служат болезнь родителей, их смерть, сон отца и так далее. Сюжет сказок

начинается с отправления героев в путь на поиски счастья, за волшебным лекарством, на поиски жар-птицы, коня симурга и так далее.

В сказке «Птица счастья» («Бахтнан гъуш») на предсмертном одре отец завещал своим сыновьям «похоронить его как положено и через сорок дней отправиться на поиски счастья». А в сказке «Умный и глупец» («Абдална аькьюллу») и «Ильяс и золотая рыбка» («Ильясна гъизил балугъ») герои отправляются за волшебными лекарствами. В первой сказке лекарством является «кровь одного из подданных морского царя», а в другой – «мозг и кровь черной овцы подземного падишаха». Лекарством для больного могут быть как обычные, так и необыкновенные вещи.

Мифологические объекты, за которыми отправляются герои, предметы или животные бытуют и в фольклоре народов Ближнего Востока. В дагестанском фольклоре сказочные птицы встречаются у лезгинов «титикъуш», у лакцев – «тутукъуш», у кумыков – «къаракъуш», у аварцев – «кванква», а в русских сказках это «жар-птица».

В табасаранском фольклоре конь-симург имеет крылья и может преодолеть огромные расстояния в один миг. Крылатый конь встречается и в сказках народов мира. В русском эпосе это «сивка-бурка». А в табасаранской сказке конь-симург это «Симир гъайван». Отцу приснилось, что однажды его сыновья поехали к заморскому падишаху и привезли ему одного жеребенка. Через семь лет умирающий отец завещал сыновьям, узнать, есть ли такой конь на свете.

Старший сын Аслан на второй день устроился слугой к богачу в соседнем городе, а младший – Тарлан, прошел сорок сел и семь городов и стал конюхом у заморского падишаха. Через три года Тарлан за хорошую службу получил в подарок худого жеребенка. Через три месяца жеребенок стал чудесным конем. Благодаря коню Тарлан выиграл ряд состязаний, уничтожил врагов падишаха и в награду за героизм заслужил руку единственной дочери падишаха Адигюзел и полцарства.

В сказке «Зеленый воин» («Чру эскер»), как и в «Сивке-бурке», конь долетает до балкона седьмого этажа, где сидит дочь-красавица царя.

В сказках табасаранцев необходимым атрибутом являются живая вода и волшебное кольцо. В прошлом у табасаранцев бытовал ряд сказок под одинаковым названием «Волшебное кольцо» («Сюгьюрлу тУлсан»). Невероятные способности главного героя связаны с волшебным кольцом. С древнейших времен люди поклонялись идолам

(неодушевленным предметам) и оттуда вышло наделение кольца сверхъестественными свойствами.

В вышесказанной сказке кечел встречается с агдевами, которые сражались за волшебное кольцо, но кольцо досталось кечелу, после их самоуничтожения. При помощи специальной формулы кечел становится волшебником. Для исполнения желания кечел должен был класть кольцо под язык и просить: «Именем пророка Сулеймана» («Сулейман пайгъамбардин гьюрматнаан»).

Но по законам поэтики волшебной сказки произведение так просто не завершается. Сказочная «кафтар гъари» («старушка кафтар» - героиня из мифологии) похитила кольцо и лишила кечела дара волшебства. В дальнейшем действия разворачиваются как в русской народной сказке о волшебном кольце – кошка и мышка помогли вернуть герою его кольцо. А в другой сказке «Кольцо с волшебством» («Тилисим кайи тУлсан») завязка действия необычна: иранский кешюш (богомалец) в святой книге прочел, что «в горах в пещере есть лестница из сорока ступенек, там подземная страна змей. Под землей есть хрустальная комната с сундуком, а в нем хранится волшебное кольцо. И это кольцо может взять только кечел, живущий в горном ауле». И кешюш в образе джина отправился на поиски кечела. Кульминация сказки достигается тогда, когда герой, разрубленный на куски, оживает от живой воды.

В сказках табасаранцев мотив умерщвления трактуется неоднородно. В одних сюжетах герой, разрубленный старшими братьями на куски, помещен в мешок, в других – утоплен в «глубоком колодце», в-третьих – сражен мечом и обглодан «черными воронами». И оживает он во всех случаях от капельки «живой воды». По наблюдениям В. Я. Проппа, этот мотив имеет генетическую связь с языческими ритуалами жертвоприношения древних племен в родовом строе.

На пути к заветной мечте табасаранского сказочного персонажа, как правило, стоят мифологические существа, олицетворяющие злые силы. Это аждаха, агдев и кафтар-гъари. Аждаха – змееподобное существо с тремя или семью головами – известно мифологии и сказочному эпосу народов Ближнего Востока, Средней Азии и Кавказа.

В мифологии тюркоязычных народов многоголовый змей («эждерха» - у турок. «аждархо» - у узбеков, «аждаха» - у казанских татар, азербайджанцев, башкир, ряда народов Дагестана и др.) представлялся в облике многоголового дракона. По мотивам табасаранских мифов, змей, проживавший на земле тысячи лет, превращается в аждаху. Он всегда угрожал городу, аулу и, чтобы спасти народ, ему

ежедневно отдавали на съедение быка, сорок баранов или девушку-красавицу.

Аждаха в табасаранских сказках живет в пещерах, охраняет огромные сокровища, пленных, а в некоторых сюжетах – обитает на дне Каспийского моря и часто нападает на города и села, похищает девушек и женщин. Герой всегда побеждает аждаху и женится на красавице. Пленницей, обычно, бывает единственная дочь царя, за освобождение которой царь обещает выдать дочь замуж за спасителя и в придачу полцарства. По сюжетам волшебных сказок табасаранцев, именно младший из братьев – кечел – добивается успеха и получает все (царевну и полцарства).

Аждаха в табасаранских сказках, как и в общедагестанском сказочном эпосе, охраняет либо красавицу, заточенную в крепость (пещеру), либо источник воды, либо свою жертву. Когда он летит, сперва поднимается ветер, сверкает молния с громом, затем появляется огонь. В сказке «Касиб байна симир жакъв» («Сын бедняка и волшебная птица») аждаха охраняет лес. Ежедневно он облетает свои владения и съедает несколько зверей. А в сказке «Айханум ва Периханум» аждаха лежит в пещере и охраняет тысячи пленных. Смерть чудовища может наступить только от удара специального меча, который находится в тайной пещере, или же от стрелы, пропитанной специальным ядом. Согласно сюжетам сказок, аждаха хочет жениться на своей пленнице, а она ожидает кечела. Последний должен достать меч из пещеры, а затем расправиться с чудовищем.

В отличие от аждахи агдев в табасараском фольклоре несколько напоминает человека. Это получеловек, полуживотное громадного размера, обросший волосами и обладающий большой мощью. Он проживает в лесах и пещерах, нападает на людей, похищает красавиц и женится на них. В сказке «Бажигиз» красавица заточена в пещеру, за отказ выйти замуж за агдева. Он обладает сильным нюхом и говорит пленнице: «Тут человеческим духом пахнет». Преследуя девушку Бажигиз, агдев добирается до пещеры, где она обитала с братьями охотниками. Под угрозой расправы с братьями Бажигиз, агдев ежедневно сосет кровь из ее пальца, обрекая ее на долгую болезнь.

Но в некоторых сказках и аждаха, и агдев могут быть верными помощниками главных героев. Доброта их проявляется как благодарность герою за помощь чудовищам в беде. Так, в сказке «Паччагъна шубур бай» («Царь и три сына») младший царевич в поисках невесты наткнулся в степи на пещеру, откуда доносились странные стоны. Это были крики больного агдева, лежащего с занозой в ноге. Заноза была

величиной с пень. Добрая душа не позволила царевичу оставить чудовище в беде – он вытащил занозу, и агдев на всю жизнь стал помощником и другом героя. Агдев подарил царевичу клочок своих волос и дал наказ сжигать по волосу в случае беды. Таким образом, царевич спасся от братьев, покушавшихся на его жизнь. В той же сказке «добрый агдев» вручает юноше и волшебную стрелу, способную сразить другого агдева, похитившего красавицу.

В другой сказке («Айханум и Периханум») за внимание, проявленное падчерицей Периханум к старой аждахе, чудовище одарило героиню богатой одеждой и научило волшебству. В той же ситуации за грубость и высокомерие ее неродную сестру Айханум аждаха превратила в уродину с большими бородавками на лице.

Одним из широко распространенных мотивов сказочных сюжетов табасаранцев является освобождение заключенной или похищенной девушки. Она может быть заточена в крепости, в подземном или подводном царстве. Мотив похищения девушки агдевом, аждахой, кафтаром связан с тем, что у нее сказочная красота и до сих пор никто из посторонних ее не видел. Портрет сказочной красавицы был фантастичен. С рождения девушка никогда не видела солнца, только по ночам она выходила в сад любоваться луной и звездами, да и те тут же меркли от ее облика. В одной из табасаранских сказок под названием «Паччагьдин бай» («Царевич») за то, чтобы по пятницам видеть портрет царевны с балкона крепости, люди платили по одному рублю, а кто осмеливался тайно пробраться в крепость и посмотреть на красавицу, тот немедленно лишался головы. Агдевы, аждахи и хитрые кафтары охотились за девушкой, но не удачно. Герой сказки заочно влюбился в нее, потерял рассудок и сон. Целью своей жизни юноша избрал поиск и женитьбу на сказочной незнакомке. Ашуги слагали песни о ней, дервиши молились Аллаху, чтобы она не принесла несчастья людям.

В сказке «Бахтнан гъуш» («Птица счастья») кечел в поисках девушки, увиденной им во сне, добирается семь лет до крепости в незнакомом городе. Ночью проникает он в спальню девушки. Пораженный ее красотой, юноша тут же теряет сознание. Придя в себя, он узнает в ней «сказочную красавицу Гьюри-пери».

В другой сказке «Ильяс и золотая рыбка» дочь падишаха была заточена в крепость своим же отцом, поскольку она потеряла дар речи и ни один лекарь не мог ее вылечить. В поисках лекарства для больного отца герой Ильяс встретился с известным везиром, который посоветовал ему блюсти в жизни три завета: «не спорить с правдой», «не слу-

шаться несовершеннолетних» и «не жалеть упущенное». Вся сказка построена на трехкратных повторах и советах. Так, мать посоветовала ему для выбора друга вручить встречному яблоко. Если тот оставит себе большую половину, то это – скряга, если меньшую – то предаст героя, а если поровну – это настоящий друг и в радости, и в беде.

По совету друга Ильяс отправился к немой дочери падишаха. После трех дней общения она стала немного говорить. Повелитель выполнил свое обещание – выдал дочь за Ильяса с приданным в полцарства. Друг предложил Ильясу поделить богатство и девушку пополам, как было условлено между ними. Верный дружбе, Ильяс размахнулся саблей, чтобы расчленить свою возлюбленную на две части, но она от страха крикнула – и из ее рта выскочила большая змея. Так дочь падишаха освободилась от джина, лишившего ее речи.

Характерной особенностью табасаранских волшебнo-фантастических сказок является то, что в сюжетах раннего происхождения, отображающих конфликт героя с фантастическими существами, особо обильны традиционные трехкратные повторы и тройные задачи. Естественно, эти художественные приемы вполне отвечают основной идее волшебной сказки – неизбежности победы добра над злом. Они служат для осложнения и обострения конфликтов в сказке. В одних текстах требуется от героя достать жар-птицу, в других – редкий цветок, в третьих – даже звезду с неба. В сказке «Зеленый воин» («Чру эскер») перед претендентами на руку царевны царь поставил три задачи: стрельбой из лука выбить глаз голубю, поднять двадцатипудовый камень на майдане и допрыгнуть на коне до балкона крепости и снять кольцо с руки царевны. В другом сюжете под типичным сказочным названием «Царь и его три сына» («Парччагна шубур бай») младший царевич должен был построить три дворца: медный, золотой и хрустальный.

Итак, анализ волшебнo-фантастических сказок табасаранцев говорит о многообразии сюжетов и мотивов, которые формировались на самобытной национальной почве художественного мышления народа. Часть сюжетов табасаранских сказок складывалась на основе международных мотивов, которые получили новую интерпретацию на традициях местных нравов и быта. Нравственные принципы, исходящие из сказочных сюжетов, отображали те общественные отношения между людьми, которые развивались в течение всей истории народа. Эти принципы отвергают «господствующую в феодальном обществе мораль, основанную, как и любая мораль эксплуататорских классов, на подчинении, принуждении и грубом насилии». Общие корни сказоч-

ных сюжетов народов Дагестана, специфические пути развития народного художественного мышления на базе сходного социально-экономического уклада жизни определили и типологически общие темы, идеи, образы, характерные для фольклора всех дагестанских горцев.

Список литературы

1. Записи автора в с. Чулат, Табасаранского района РД от 73-летнего Гюлева Сабира У. в 2017 г.
2. Курбанов М.М. Душа и память народа: Жанровая система табасаранского фольклора и ее историческая эволюция. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1996.
3. Курбанов М.М. «Табасаран в мифах, преданиях, легендах и притчах» Махачкала, 2007г.
4. Курбанов М.М. Табасаранская народная проза: сказочный эпос, предания и легенды. Дербент, 2011.
5. Курбанов М.М. Эпические жанры табасаранского фольклора. Махачкала: Изд-во ДНЦ РАН, 1995.
6. Литературный хрестоматия 5-ти классиз. Махачкала, 1987г.
7. Померанцева Э.В. «Судьбы русской сказки» Москва, 1965г.
8. Пропп В.Я. «Исторические корни волшебной сказки» Ленинград, 1981г.
9. Сказки народов Дагестана. В 2-х томах. Сост. К.Мазаев, С.Касумов. Махачкала: Даг.кн.изд-во, 1997.
10. Сказки народов мира. Алма-Ата, 1986г.
11. Традиционный фольклор народов Дагестана. Москва 1991г.
12. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языковедение. 7. Табасаранский язык. Тбилиси: Мецниереба, 1979.

Костюков Константин Иванович

кандидат экономических наук, доцент
заведующий кафедрой «экономики, управления,
финансового права и информационных технологий»
Ставропольский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
Ставрополь

Гаджихмедова Лариса Масумовна,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психолого-педагогического образования
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Рабданов Гусенгаджи Гасанович,

кандидат биологических наук, доцент,
зав. кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин,
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент

Gadzhiahmedova L. M.,

*K. PED. associate Professor departments of psychological
and pedagogical education
Derbent branch of Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Moscow Pedagogical State University», Derbent*

Kostyukov K. I.

*Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Economics, Management,
Financial Law and Information Technology Stavropol branch
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent*

Rabadanov G. G.,

*k. b. n. associate Professor, head of Department of Humanities
and natural Sciences Derbentskiy branch
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent*

**ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО–ПРАВСТВЕННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES AMONG STUDENTS IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Образование сегодня - это не просто накопление определенного объема знаний, а создание образов, которые помогают человеку осуществлять свою жизнь в этом мире. Органическое единство образовательного и воспитательного процессов является фундаментальной основой современного образования. В рамках данной статьи рассматривается современное состояние процессов воспитания молодежи, развития сформированных нравственных представлений, жизненных и личностных ценностей. Авторы освещают проблемы образовательного процесса в современном вузе, возможные пути их решения. Проведенное исследование свидетельствует о том, что в настоящее время духовно-нравственное развитие молодежи является одной из важнейших социально-педагогических проблем. Перед обществом, образовательными учреждениями и воспитанием стоит задача формирования духовно-нравственной и ценностно-смысловой ориентации личности. Ценностно-смысловые ориентации личности формируются и развиваются в процессе духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: ценность, нравственность, воспитание, ценностно-смысловые ориентации, студент, высшее образование.

Annotation. Education today is not just the accumulation of a certain amount of knowledge, but the creation of images that help a person to realize his life in this world. The organic unity of educational and educational processes is the fundamental basis of modern education. Within the framework of this article, the current state of the processes of educating young people, the development of formed moral ideas, life and personal values is considered. The authors highlight the problems of the educational process in a modern university, possible ways to solve them. The conducted research indicates that at present the spiritual and moral development of young people is one of the most important socio-pedagogical problems. Society, educational institutions and upbringing are faced with the task of forming a spiritual, moral and value-semantic orientation of the individual. Value-semantic orientations of a person are formed and developed in the process of spiritual and moral education.

Keywords: value, morality, upbringing, value-semantic orientations, student, higher education.

Республика Дагестан особое внимание придает проблемам воспитания подрастающего поколения, формирования гражданской активности, становления личностных, социальных качеств современной молодежи, формируя путь развития дагестанского общества, каждого ее гражданина, как духовно-нравственных личностей, обладающих высокими моральными принципами.

Эти вопросы отражены в выступлениях Президента Республики, в Государственной программе развития образования и науки Республики Дагестан на 2020-2025 годы [1,2]. Общекультурные и национальные ценности должны лежать в основе воспитательного процесса в высшем учебном заведении. При подготовке будущих специалистов особое внимание уделяется формированию профессионализма, творчества и созидательной энергии, которые ориентированы на модернизацию общественного сознания, повышения конкурентоспособности Дагестана в условиях мировых процессов глобализации и интеграции.

Формирование молодого специалиста XXI века, разносторонне образованного, нестандартно мыслящего, обладающего широким кругозором профессионала, граждански активного, духовно, нравственно и профессионально подготовленного к работе по избранной специальности – является важнейшей задачей, которая сегодня стоит перед учреждениями высшего образования. Современный воспитательный процесс в вузе представляет собой неотъемлемую часть профессиональной подготовки будущих специалистов. Анализ имеющихся исследований и практической деятельности духовно-нравственного воспитания студентов позволяет выявить проблему духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в современном постиндустриальном информационном обществе. Цель данной статьи заключается в определении путей духовно- нравственного воспитания студентов в условиях современной образовательной среды.

Следует отметить, что и современная стратегия воспитания в эпоху информатизации и глобализации не достаточно последовательно сориентирована на формирование такого особого качества, как духовность. В профессиональной подготовке студентов педагогического направления ведущей идеей является ориентация на развитие духовно-нравственной личности, способной развиваться и реализоваться в условиях современного мира. Анализ воспитательной работы в высших учебных заведениях указывают на недостаточное педагогическое воздействие на формирование и развитие духовно-нравственного потенциала студентов.

Формирование идейно-нравственного мировоззрения студентов определяется культурными качествами личности. Поэтому необходимо осуществлять прорыв в повышении культурного уровня и гуманистических качеств. Гуманистическая направленность личности относится к исследовательским способностям и уровню знаний в области гуманитарных наук и ориентированному на человека духа, воплощенному в гуманитарных науках - внутреннему качеству человека. Сегодня члены общества должны строить экономическую, политическую цивилизацию и духовную цивилизацию.

Нравственное воспитание студентов имеет свои особенности. Одна из главных особенностей заключается в том, что студенчество является важным этапом в становлении зрелой личности. Студенты представляют собой категорию людей, имеющих свои взгляды, социальные и личные установки. Студенты имеют также свое мировоззрение и моральные принципы. С другой стороны среди студентов есть те, которые еще находятся под влиянием чужого мнения, родительской опеки. Годы студенчества для них являются временем для личностного и профессионального самоопределения. Внутренние и внешние факторы, их влияние на личность в период обучения в высшем учебном заведении рассматриваются как психологические аспекты в становлении и формировании личности студента. Ценности, ценностные ориентации играют важную роль в системе приобщения личности к общечеловеческой культуре [3]. Задача, стоящая перед системой высшего образования заключается не только в том, чтобы дать необходимую сумму знаний, сформировать профессиональные компетенции, но и развивать такие личностные характеристики, как нравственность, духовность, самосознание, ориентированность на ценностно-смысловые сферы личности студентов.

Формирование мировоззренческих и нравственных представлений студентов разнообразно. Добродетели, принципы и правила не всегда и везде одинаковы. Будь то дизайн образовательного контента или выбор образовательных подходов, мы должны обращать внимание на общее понимание образования и роль множественных точек зрения. Например, объяснение истории может не только вдохновить студентов на патриотизм и национальные чувства, но также дать студентам возможность следовать идеалам и убеждениям, выбирать жизненные ценности и даже развивать личную мораль. Личные идеалы и убеждения, выбор взглядов на жизнь и ценности, понимание онтологии-все это вдохновляет на размышления о мировоззрении.

При рассмотрении данного вопроса актуальными остаются философские и гуманистические взгляды Аль-Фараби Абу-Наср Ибн Мухаммеда, философа, одного из главных представителей восточного аристотелизма. В «Трактате о взглядах жителей добродетельного города» (948 г.) представлена стройная и гармоничная система взглядов на устройство общественной жизни, формирование добродетелей, постижения истинного счастья и совершенства человека, «обладать гордой душой и дорожить честью» [4].

Обращаясь к анализу термина «нравственность», можно отметить единство в определении его сущности, в отличие от понятия «духовности». Нравственность представляет собой способность индивида по принятию на себя ответственности за собственные действия и мысли в соответствии с существующие в сознании ценностей и внутренних установок человека, позволяющих принимать любые поступки, основываясь на понятии «голоса совести» и «чести».

Нравственное воспитание представляет собой целенаправленную деятельность по формированию у объектов нравственного воспитания высокого сознания, нравственных чувств и поведения, основанных на идеалах и принципах принятых в обществе морали и ценностей. Мы рассматриваем ценностно-смысловые ориентации как объективное отражение в сознании субъекта системы значимых для конкретной личности и иерархически взаимосвязанных идеальных и материальных объектов, способствующих согласованию личных и общественно значимых потребностей. Изменение социально-экономических условий сказывается на сознании современных молодых людей, меняет ценностные ориентации подрастающего поколения в сторону прагматичности, стремления к получению материальных благ. Однако, история человечества и развитие цивилизаций подтверждает тот факт, что при любых условиях всегда было важно развитие духовно-нравственного воспитания личности человека. Курс на воспитание подрастающих поколений на основе духовно-нравственных ценностей апеллирует к традиционализму и консерватизму. Через духовные ценности осуществляются регуляция его индивидуального поведения, и, что особенно важно, регулирование коллективных действий членов того или иного социума. Таким образом, кроме интересов, которые действуют в рамках определенной профессии, помимо частных интересов, существуют более высокие интересы, в свете которых ценностно-смысловые ориентации, содержание и результаты профессиональной деятельности получают признание. Именно ощущение причастности к человеческой общности, к конкретному социуму, к лич-

ностным и общественным свершениям и достижениям, культуре и есть квинтэссенция нравственных представлений современного человека.

В современном обществе всё чаще отмечаются негативные явления, отрицательно влияющие на сознание и поведение подрастающего поколения. Об этом свидетельствует снижение уровня нравственности учащихся, процветание без духовности, агрессивность среди детей и подростков, обесценивание моральных норм, замкнутость на собственных интересах. Обладая ценностно-смысловыми ориентирами человек, как правило, не поддается навязанной извне морали и негативным установкам, поскольку у него есть свой внутренний проводник, внутренний стержень и убежденность в своих взглядах. Внутренняя дисциплина создает ощущение правильности и расслабленности, в то время как навязанная дисциплина сопровождается внутренним напряжением.

Духовность – это естественная функция, состояние связи с собой. Но поскольку эта функция отсутствует, ее необходимо найти и развить. Духовное развитие – это не что иное, как саморазвитие, целью которого является воссоединение с сущностью. Для этого нужно обратить внимание на ощущения, эмоции и мысли. Обращать внимание на ощущения и чувства – значит составлять объективное описание себя. Если человек хочет строить себя, необходимо иметь четкое представление о нашем внутреннем состоянии. Это требует честного и бесстрастного взгляда.

Нравственное воспитание – не заучивание моральных норм и бездумная отработка привычек поведения. Это активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Это процесс постоянных и систематических решений, выборов волевых усилий в пользу моральных норм, процесс самоопределения и самоуправления в соответствии с ними. Формирование нравственных принципов является ведущей ролью воспитательной работы. Это комплексный процесс, включающий в себя разнообразные элементы, систему организационных форм педагогических действий, продиктованных высокими нравственно-этическими целями.

Мы живем в обществе, в котором стали превалировать идеи достижения материальных благ, поощрение поведения, отклоняющегося от социальных норм. Медиа, социальные сети насаждают и пропагандируют идеологию, в которой мерой успеха и счастья в жизни является количество материальных вещей и благ, которыми они обладают.

Поэтому общество должно противостоять негативным тенденциям, должно обладать институциональными, социально-педагогическими механизмами воздействия на истинно-ценностную, личностно-смысловую ориентацию человека. Одной из важнейших задач духовно-нравственного воспитания студентов является формирование нравственного мышления, ощущения потребности в духовном развитии, применение знаний и умений только во благо, убеждение студентов в имеющихся жестких критериях зла и добра, достоинства и бесчестия, подвига и преступления. В условиях современной действительности молодежь, от которой зависит будущее страны, безусловно, испытывает трудности социально-нравственного характера. Социальные процессы стали усложняться, глобальные мировые политико-экономические потрясения и вызовы требуют более активных и решительных мер для воспитания молодежи. Можно сказать, что вышеизложенные реалии диктуют необходимость обязательного включения в систему профессионального образования дисциплин, предметом изучения которых являются человек и общество. Для понимания уникальности отдельного человека необходима интеграция гуманитарной и естественнонаучной составляющих в культуре каждой личности.

Гуманитарный аспект образования отражает спектр гуманитарных проблем, наполняющих профессиональную деятельность – проблем взаимоотношения с людьми. А это значит, что гуманитаризация высшего образования ставит своей целью формирование нравственно и духовно развитого человека и будущего специалиста, уровень подготовки которого должен гармонично сочетать образованность, профессионализм, высокую духовность и нравственность, то есть это процесс, направленный на усвоение личностью гуманитарного знания, гуманитарной культуры, гуманитарного потенциала, что позволяет нам определить нравственную культуру как не просто заслуживающее уважение свойство его личности, а необходимое качество, определяющее уровень его профессионализма, моральных и ценностно-смысловых ориентаций.

Система нравственного воспитания студентов охватывает две взаимосвязанные, но разные проблемы в законодательстве. Проблема морали школа, то есть цели образования стоит перед каждым из них. Любое общество должно задаться вопросом, какого человека оно хочет обучить, и не может обойти этот вопрос, сведя его к инструментальному изучению педагогических методов и методов. Нравственность должна преподаваться посредством специальных уроков, прогрессивных и адаптированных к каждому возрасту, наряду с фи-

зическим воспитанием и интеллектуальным воспитанием. Зная, что другие предметы также позволяют проводить этические опросы, поскольку доступ к литературным текстам или историческим знаниям приводят к тому, что возникает вопрос о ценностях, универсальных или специфичных для разных культур.

Напротив, в глазах практиков «активной школы» мораль усваивается благодаря совместной жизни, опыту ограничений и преимуществ, которые она приносит в результате совместной работы. Таким образом, приобретенный в результате испытания, он отличается в зависимости от типа созданной коллективной структуры и стиля обучения учителя, в зависимости от того, поощряется ли мастерский авторитет или автономия ученика, обмен, взаимная помощь или соревнование. Класс стремится стать рациональным сообществом, создавая признание друг друга при совместном выполнении задач.

Эти две модели могут соглашаться с некоторыми достоинствами, которые необходимо приобрести (усилие, достоинство, честность, откровенность и т. д.), и противостоять другим (критический настрой, а не подчинение, солидарность, а не конкуренция и т. д.). Переход от гетерономии к автономии от морали принуждения (искупительной, возмездной, конформистской) к распределительной, взаимной и преднамеренной морали может проявляться во время автономных игр и действий. Как это ни парадоксально, независимо от того, проявляется ли социальное как совокупность, навязываемая извне, или как динамика межличностных отношений, человек получает доступ к морали через почти естественную диалектику между своим бытием в мире и механизмами аккумуляции. Тогда роль учреждения среднего или высшего профессионального образования заключается в том, чтобы либо создавать ситуации, способствующие и ускоряющие созревание, либо рационально придерживаться принципа принятия доминирующих ценностей; авторитет учителя проистекает из уважения к его функциям или его способности сотрудничать со студентами в игровой ситуации. Сегодня эти различные варианты используются в образовании, а иногда, как это часто бывает с другими подходами к образованию, сосуществуют в рамках различных направлений в педагогике.

Устойчивое состояние системы вуза по духовно-нравственному воспитанию предполагает поддержание и развитие у студентов необходимых морально-нравственных и психологических качеств. Создание в вузе информационных, социально-правовых, бытовых, психолого-

педагогических, культурно-досуговых условий, способствуют достижению конечной цели духовно-нравственного воспитания студентов.

Список литературы

1. https://www.akorda.kz/ru/speeches/internal_political_affairs/in_speeches_and_addresses/vystuplenie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomartatokaeva-na-ceremonii-zakrytiya-goda-volontera. Электронный ресурс // (дата обращения 05.09.2021)

2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 гг. - Астана, 2020 г.

3. Кендирбекова Zh.Kh., Баймуканова М.Т., Боброва В.В., Олексюк З.Я. Ценности, ценностные ориентации, установки в системе приобщения личности к этническому и универсальному в культуре. Электронный ресурс // <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18829186> (дата обращения 10.11.2021)

4. Аль-Фараби. Философские трактаты. Трактат о взглядах жителей добродетельного города. М.: Наука, 1970– - 430 с.

5. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

6. Пирмагомедова Э.А. Теоретический подход к оценке ценностных ориентаций современной молодежи // Духовно-нравственная культура в высшей школе студенческая молодежь: свобода и ответственность: Материалы VI Международной научно-практической конференции в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений. Под общей редакцией М.А. Симоновой. 2019, РУДН. Москва, 2019. – 209 с.

Кузьминова Наталья Васильевна

учитель начальных классов

МАОУ СШ №1 г.Павлово, Нижегородская область

Панина Лидия Владимировна

учитель начальных классов

МАОУ СШ №1 г.Павлово, Нижегородская область

Потанина Елена Владимировна

учитель начальных классов

МАОУ СШ №1 г.Павлово, Нижегородская область

Kuzminova Natalia Vasilyevna

primary school teacher

MAOU Secondary school No. 1 Pavlovo, Nizhny Novgorod region

e-mail: kuzminovanatalia73@yandex.ru

Panina Lidiya Vladimirovna

primary school teacher

MAOU Secondary school No. 1 Pavlovo, Nizhny Novgorod region

e-mail: panina.lidia@mail.ru

Potanina Elena Vladimirovna

primary school teacher

MAOU Secondary school No. 1 Pavlovo, Nizhny Novgorod region

e-mail: elena7potanina@yandex.ru

**ОПЫТ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ
ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**EXPERIENCE IN EDUCATION OF CITIZENSHIP
AND PATRIOTISM IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы по воспитанию гражданственности и патриотизма через организацию проектной деятельности и коллективного участия в социально-значимой практике.

Ключевые слова. Воспитание, духовность, гражданственность, патриотизм, нравственность, ценности.

Annotation. This article presents the experience of work on the education of citizenship and patriotism through the organization of project activities and collective participation in socially significant practice.

Keywords. Education, spirituality, citizenship, patriotism, morality, values.

За последние годы существенно меняются приоритеты образования. Современное образование и воспитание взяло курс на возрождение духовно-нравственной культуры личности [2-4]. Именно школа должна поддерживать процесс воспитания гражданственности подрастающего поколения, вовлекая детей в активное участие в социально – значимой деятельности. Без духовной, нравственной составляющей, нет, и не будет личности с активной гражданской позицией, не будет сильной державы.

В ФГОС НОО воспитание ученика начального звена обусловливается равно как целенаправленная работа, вызванная создавать у ребенка ценностные ориентации, свойства, общепризнанных мерок действия гражданина и патриота страны.

Период младшего школьного возраста по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для воспитания духовно – нравственных ценностей, так как младший школьник отвечает доверием взрослому, ему присуща подражательность, эмоциональная отзывчивость, искренность чувств [7].

Большая роль в этой области ложится на плечи учителей начальных классов. Почему? Именно от учителя во многом зависит, каким вырастит ученик. Будет ли он добрым, отзывчивым, готовым прийти на помощь. Педагогическое влияние на ученика составляет ту воспитательную силу, которую ничем нельзя заменить.

В данной статье нам хочется поделиться опытом, как можно организовать работу по воспитанию гражданственности и патриотизма школьников через организацию проектной деятельности и коллективного участия в социально-значимой практике. «Патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны», - писал наш великий соотечественник Н. А. Добролюбов.

Ежегодно в школе проходит научно-практическая конференция для обучающихся начальных классов. Конференция проходит по разным секционным направлениям: патриотическое, духовно-нравственное, интеллектуальное, экологическое, профориентационное и спортивно-оздоровительное. Всегда наблюдается большое ко-

личество участников в секциях патриотического и духовно-нравственного направления.

Патриотическое воспитание является составной частью общего воспитательного процесса. Основные мероприятия, направленные на формирование патриотизма: классные часы, деловые игры, встречи с ветеранами, беседы, викторины, смотры-конкурсы, коллективные творческие дела социально-значимой направленности, соревнования, экскурсии, походы, поездки, знакомство с историческим прошлым малой родины, и др. [8].

В последнее время существуют и успешно развиваются различные формы дистанционных конкурсов. Одной из наиболее продуктивных форм организации деятельности младших школьников является сетевой проект. Сетевой проект – это познавательная, исследовательская, творческая деятельность обучающихся–партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, способы деятельности, направленные на достижение совместного результата, продукта деятельности. Участие в таких проектах вызывает положительную мотивацию у учащихся и их родителей, формирует активную жизненную позицию, дает стимул для дальнейшего совершенствования [1, 6].

В этом учебном году команда ребят из третьих классов стала победителем областного интернет-проекта "Великий царь всея Руси Пётр 1". Данный проект проводился в целях сохранения исторического и культурного наследия, укрепления единства российского народа, и, в связи с исполняющимся в 2022 году 350-летием со дня рождения великого царя всея Руси Петра 1. Основная цель интернет-проекта – формирование у обучающихся российской гражданской идентичности, патриотизма, любви к Отечеству и уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уверенности в его великом будущем на примере жизнедеятельности великого русского императора Петра 1.

На каждом этапе проекта создавались условия для формирования патриотического сознания и самосознания юных граждан России, воспитания в них потребности в гражданском и духовном служении своему Отечеству, развитию уважительного отношения к историческому наследию своего народа, укреплению духовных связей с предшествующими и будущими поколениями родного края и всей России. Так на одном из этапов проекта «Русский тот, кто Россию любит и ей служит», ребята изучили и собрали материал о личности Петра I и его

вкладе в величие России. Используя сервис <https://learningapps.org/>, ребята оформили полученный материал в кроссворде, ленте времени, пазлах и кроссенсе для ребят из других команд и учеников своей школы [8].

К 80-ю Великой Отечественной войны среди обучающихся 3-4-х классов было проведено коллективно – творческое дело «Служу Отечеству».

На первом этапе были организованы группы участников, определены направления работы, сформулированы задачи для каждой группы. Деление на группы проходило по интересам самих ребят. Каждая группа выбрала название, распределила роли каждого участника. Командир каждой группы выступил перед классом с презентацией о составе группы, распределении ролей, о тех задачах, которые им предстоит решить.

Ребята собирали материал о героях Великой Отечественной Войны и героях – павловчанах, посвятивших жизнь служению Отечеству. Через беседу с учителем ОБЖ узнали, как организована работа с учащимися нашей школы по подготовке к службе в армии. По классам был проведен конкурс мини-сочинений «Мой папа в армии». Совместно с родителями участники каждой группы посетили районный центр военно-патриотического воспитания ДОСААФ. В рамках КТД была проведена акция патриотической направленности «Зеленый островок памяти» в память о воинах, погибших во время Великой Отечественной войны. Объектом был выбран обелиск-памятник П.И. Шавурину, военному летчику, Герою Советского Союза, который совершил героический подвиг - таран фашистского самолета. Памятник находится на правом берегу реки Оки в г.Павлово. Участники акции познакомились с биографией героя, выступили с презентационным материалом перед одноклассниками, разместили собранный материал во Всероссийской Книге памяти.

Около памятника-obeliska благоустроили территорию, разбили декоративную клумбу и высадили многолетние красивые цветы и сосны.

О результатах проделанной работы участники каждой группы общались в пресс-центр, который занимался отбором информации и создавал презентационные материалы.

Познавательной была экскурсия на Павловский автобусный завод. Участникам был показан фильм об истории завода, о работе завода в годы войны, о тружениках завода, воевавших на фронтах войны. Мы посетили новые цеха завода, увидели, как собирают наши

«Пазики». Нас переполняло чувство гордости за свой город, за свою страну.

Много эмоций принес организованный совместно с родителями спортивный праздник «Неразлучные друзья – взрослые и дети», который проходил накануне Дня Защитника Отечества. Сколько было волнений, когда команды проходили дистанции. За пап и мальчиков пришлось поволноваться больше всего, так как они выполняли самые трудные задания.

По итогам проделанной работы каждая группа создала собственный проект. Проект по теме «Я бы в армию пошел, пусть меня научат» стал победителем районной конференции младших школьников и был представлен на Всероссийский конкурс проектов учащихся «Созидание и творчество».

Совместная социально-значимая деятельность школьников, педагогов, родителей, ветеранов, общественности способствует формированию духовно-нравственных, патриотических ориентиров. Через участие в мероприятиях духовно-нравственного направления формируется система жизненных ценностей, воспитываются личностные качества, обеспечивающие жизнедеятельность молодого гражданина в условиях современного российского демократического общества.

Список литературы

1. Вопросы педагогики и психологии. Монография / Пичугин С.С., Громова Л.А. [и др.]. – Чебоксары: «Издательский дом «Среда», 2021. – 192 с. (Глава 8. Роль и место цифровизации в достижении планируемых результатов начального общего образования. – С. 94-103).

2. Дедова О.Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального)/автореферат дис. ... кандидата психологических наук. Нижегород. Гос. Пед. Ун-т. Нижний Новгород, 2012.

3. Дедова О.Ю., Колесова О.В. Становление гражданской идентичности младших школьников в процессе реализации авторской программы внеурочной деятельности/ О.Ю. Дедова, О.В. Колесова, А.А. Рыбакова А.А.//Нижегородское образование. 2018. № 4. С. 52-57.

4. Дедова О.Ю., Минаева Е.В. Гуманистическая направленность педагога и ее развитие в свете введения профессионального стандарта // Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 95-101.

5. Интернет-проект "Великий царь всея Руси Пётр 1" <https://clck.ru/bn4Af> (Дата обращения: 23.02.2022.).

6. Пичугин, С.С. Младший школьник в новом формате образования: дистанционное обучение / С.С. Пичугин // Начальная школа. – 2021. – № 2. – С. 7-15.

7. Пичугин, С.С. Педагогические принципы А.С. Макаренко и организация научных обществ учащихся / С.С. Пичугин, Л.А. Громова // Воспитательная система А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве: Сборник статей участников Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию основания детской трудовой колонии им. М. Горького. – М.: «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. – С. 51-58.

8. Ушкалова А.И. Историческая реконструкция – основа военно-патриотического воспитания / А.И. Ушкалова // Дополнительное образование и воспитание. – 2014. -№10 –С. 17-20.

УДК 372.882

*Юсифов Фахраддин Аллахверди оглы
доктор философии по педагогике,
доцент кафедры методики преподаванию литературы
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет,
Баку, yusifovf56@bk.ru*

*Fahraddin Allahverdi oglu Yusifov
Doctor of Philosophy in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Literature
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku
yusifovf56@bk.ru*

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ НАСЛЕДИЯ С.А. ШИРВАНИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

TEACHING ISSUES OF S. A. SHIRVANI'S HERITAGE IN SECONDARY SCHOOL

Аннотация. Статья посвящена выдающемуся поэту С.А. Ширвани, занявшего особое место в истории нашей литературы, и вопросам преподавания его наследия в общеобразовательной школе, возможно-

стям нашей молодёжи приобщиться к этому наследию на соответствующем уровне в формировании духовного мира.

Ключевые слова: средняя школа, образование, духовный мир, жизненные навыки, С.А. Ширвани.

Annotation. The article is dedicated to the outstanding poet S.A. Shirvani, who has a special place in the history of our literature and to the issues of teaching heritage in secondary school, to the opportunities for our youth to benefit from this heritage at the appropriate level in the formation of the spiritual world.

Keywords: secondary school, education, spiritual world, life skills, S.A. Shirvani.

Огромное наследие художественных материалов, особенно созданных нашими мастерами художественного слова - классиками, играет важную роль в развитии у учащихся духовного мира, мировоззрения, жизненных навыков, в их способности решать любые стоящие перед ними проблемы, в их приобретение соответствующих навыков. Одним из таких мастеров художественного слова является наш выдающийся сатирик и лирик, многострадальный педагог и просветитель, один из известных деятелей XIX века, ахунд Сеид Азим Ширвани. Наш, мастер художественного слова, единственной целью которого является воспитание детей своего народа, написал ценные и изысканные стихи, которые могут помочь им сформировать положительные человеческие качества, различать друга от врага, занять достойное место в жизни. Этот писатель, своей сознательной деятельностью являющийся бескомпромиссной борьбой с невежеством, безграмотностью и ленью, оставил после себя имя страдающего просветителя, острого сатирика, лиричного художника, являющегося утешением для души. Неслучайно содержание творческого наследия этого уважаемого поэта, с точки зрения привитых им ценностей, заняло достойное место в вузовских учебниках литературы как в советское время, так и сегодня, и целенаправленно использовалось для воспитания здорового будущего поколения.

Наблюдения показывают, что и по сей день существуют разные подходы к преподаванию и представлению наследия С.А. Ширвани в средних школах. Например, исследования художественного наследия писателя советского периода интерпретируют и анализируют его одним образом, а подходы последнего периода — другим. В связи с такими взглядами С.А. Ширвани был доставлен в среднюю школу в

другой форме, и в некоторых случаях высказывались, казалось бы, нереалистичные взгляды на его учение, предавались гласности стихи, выражающие личные чувства художника, а стихи общественного характера были индивидуализированы. Жаль, что эта тенденция сохраняется.

В школьных учебниках наследие Сеида Азима представлено в 8-ом классе «Обращение к мусульманам Кавказа» (1, с. 85), в разделе «Рекомендуемое чтение» «Басни» (по рекомендации учителя), в 10-м классе «Гуш гыл...» (2, с.158).

В учебнике литературы для 8 класса С.А. Ширвани представлен под названием «Период просветительского реализма в азербайджанской литературе». Объясняя литературно-эстетическую концепцию просветительской литературы того периода, полезно напомнить, что примеры (Г. Закир «Журавли» (1, с. 77) и Ашуг Алескер «Горы» (1, с. 80), приводимые представленными здесь художниками, не являются взаимодополняющими, обращаем ваше внимание на комментарий в рубрике «Подготовка к разбору работы». Это утверждение, которое стесняет свободное мышление студентов и преподавателей, гласит, что «...В своих просветительских стихах он говорил о социальных пороках и скандалах, заставляющих людей думать и волноваться, и использовал газету как орудие борьбы». Не будем забывать, что газета имела тираж всего 300- 400 экземпляров и 56 номеров по два номера в месяц. Следует даже отметить, что источники в этой газете показывали, что опубликовано более 10 стихотворений С.А. Ширвани. Возможно, если бы в учебнике было сказано: «Для просвещённого поэта газета «Экинчи» была местом обращения к народу», это было бы точнее. С другой стороны, передача этих готовых знаний есть не что иное, как устаревший, неоправданный традиционный подход. Так что для анализа нужно было искать ответы на вопросы что и почему, а не давать столь неточное утверждение в комментарии. Намерение написать стихотворение было совсем другим. Неудачные сокращения в учебнике омрачили процесс публикации стихотворения, отвлекли его от первоначального замысла. Творческие педагоги, любящие своё искусство, конечно же, видят в учебнике этот недостаток и прилагают все усилия для его устранения.

В продолжении комментария читаем: «Обращение к кавказским мусульманам» также отражает просветительские идеи поэта. В своём обращении к редактору газеты «Экинчи» Гасан беку Зардаби поэт упомянул о своём письме к кавказским мусульманам и попросил издать его и распространить среди населения. Просвещённый поэт сме-

ло говорил о причинах отсталости народа Кавказа, виновниках, с гневом и ненавистью обличал врагов родного народа, пропагандировал прогрессивные идеи, указывал пути устранения недостатков» (1, с. 87). Креативные педагоги, выходящие из этой схемы, обрамляющей мышление педагогов и учащихся, организуют самостоятельную работу учащихся над текстом этого произведения. Они предъявляют полную версию текста, арабский и персидский словари, наблюдают, кому и зачем адресовано стихотворение, к чему приведены примеры, наконец просят поддержки у кавказского шейх-уль-ислама, муфтиев (1. Высокопоставленный священнослужитель, уполномоченный издавать фетвы по юридическим вопросам, 2. Священнослужитель, ведущий религиозные дела суннитов) для идеи открытия школ для проведения воспитательной работы. Сопоставив начало и конец письма, учащиеся видят, что эта идея (поддержка открытия школ) актуальна и что письмо было написано для этой цели.

Те, кто близко знаком с жизнью поэта, хорошо знают, что С.А. Ширвани много лет занимался преподавательской деятельностью, сталкивался с большими трудностями в привлечении детей в открытую им школу и даже отправлял в школу нуждающихся детей, и пытался в какой-то мере решить эту проблему. Наш великий учитель, глубоко чувствовавший духовные потребности своих учеников и стремившийся идти навстречу им, составил учебник «Маджмуэйи-асари-хаджи Сейид Азим Ширвани» (сборник стихов Гаджи Саида Азима Ширвани), который внёс весомый вклад в их образование, вскоре после этого он создал учебник «Таджул-кутуб» («Венец книг») и подарил им. Великий просветитель 18 лет преподавал азербайджанский язык и литературу в своей школе, а затем в государственной школе и прожил достойную жизнь.

Интересную и запоминающуюся работу можно провести по учению «Обращение к мусульманам Кавказа». Главное условие - правильное понимание образа автора, богатства его мира чувств и мыслей, каков образ жизни таких людей, почему они выбирают этот путь. Великие люди мыслили масштабно. Сегодняшняя молодёжь должна ответить на вопросы, стать ли одним из этих великих людей, какие шаги предпринять, с чего начать, как действовать на фоне изучения этого произведения. При таком подходе в обучении литература становится школой жизни, зеркалом жизни, более реальным становится развитие личности, жизненных навыков, наши учащиеся пытаются более правильно понять смысл жизни.

Наши преподаватели должны творчески использовать возможности художественного материала, особенно великого наследия, созданное и оставленное нашими классиками, в развитии у учащихся духовного мира, мировоззрения, жизненных навыков, религиозной личности, и сделать их доступными для наших учеников.

Список литературы

1. Алиев С., Гасанов Б., Мустафаева А., Вердиева Н., Мамедова С. Литература, Учебник по предмету литературы для 8 класса общеобразовательной школы, Баку, Баку, 2019, 208 стр.

2. Алиев С., Гасанов Б., Мустафаева А. Литература, Учебник по предмету литературы для 10 класса общеобразовательной школы, Баку, Баку, 2018, 208 стр.

3. Ширвани С.А. Избранные произведения, в трёх томах, II том, Баку: "Евразия пресс", 2005, 384 страницы.

4. Юсифов Ф. Методика преподавания литературы, Баку: издание АГПУ, 2020. 348 с.

СЕКЦИЯ 11. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА

УДК 37 (094)

*Гаджиева Сабина Рафиг гызы,
АГПУ, преподаватель кафедры «Общей педагогики»,
доктор философии по педагогике
E-mail: hajievasabina@gmail.com*

*Gadzhieva Sabina Rafiq,
ASPU, Lecturer at the Department of General Pedagogy, Doctor of
Philosophy in Pedagogy*

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

JOINT WORK OF THE SCHOOL, FAMILY AND THE PUBLIC IN THE UPBRINGING OF THE YOUNGER GENERATION

Аннотация. Развитие полноценной личности невозможно без влияния семьи, школы и общественности. Воспитательная деятельность семьи оказывает большое влияние на её собственное укрепление. Дети цементируют семью, вносят в нее дух бодрости и здорового сплочения. Роль школы в воспитании ребенка очень важна. Школа – второй по важности социально значимый институт после семьи. Взаимодействие учителей и родителей в большой степени влияет на успешность и эффективность воспитательного и учебного процесса ребёнка. Только хорошо продуманная единая работа семьи, школы и общественности обеспечивают нужный эффект в воспитательной работе. Благодаря этому можно воспитать полноценную, высококвалифицированную, культурную, творческую и социально зрелую личность.

Ключевые слова: школа, семья общественность, воспитать, контакт.

Annotation. The development of a full – fledged personality is impossible without the influence of the family, the school and public. The ed-

educational activities of the family have a great influence on its own strengthening. Children cement the family, bring in it the spirit of vivacity and healthy cohesion. The role of the school in the upbringing of the child is very important. School is the second most important social institution after the family. The interaction of teachers and parents has a greater impact on the success and effectiveness of the child's educational. Only a well thought out single work of the family, the school and the public, provide the necessary effect in the educational work. Thanks to this, it is possible to bring up a full – fledged, moral, cultural, creative and socially mature personality.

Keywords: school, a family, public, educate, contact.

Семейное воспитание – это очень важная, существенная часть общественного воспитания. Воспитание подрастающего поколения хотя и личное дело отца и матери – в нём заинтересовано наше общество. Семья – это основная среда обитания и жизнедеятельности детей и в процессе семейного общения младшим передаётся жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, образцы поведения.

Система семейного воспитания обычно сугубо индивидуальна, складывается условиями конкретной семьи усердиями родителей и родственников. На ее формирование влияет множество факторов: наследственность, физическое и психическое здоровье детей и родителей, материально – экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания и т.д.

Семейное воспитание имеет определённые принципы: гуманность и любовь к растущему человеку; увлечение детей в жизнедеятельность дома как ее равноправных членов; открытость и доверительность отношений с детьми; последовательность в своих требованиях и т.д.

В семье осуществляется умственное, трудовое, физическое, эстетическое, нравственное и экологическое воспитание детей, меняясь от возраста ребёнка. Родители и близкие семьи дают ребятам понятия о природе, обществе, технике; воспитывают отношение к миру, людям, профессии, жизни.

В семье прививают к детям такие качества как доброта, внимание, милосердие к людям, честность, трудолюбие.

Задачи семейного воспитания – это физическое здоровье детей, их счастье, развитие интеллекта, творческих способностей, эмоциональная культура, первичный опыт трудовой деятельности.

Семейному воспитанию присущи свои методы: личный пример, доверие, любовь, традиции, сочувствие, юмор и т.д.

Воспитание детей – конституционная обязанность родителей. Они призваны всемерно закреплять авторитет школы и воспитателя, обучать детей в стиле уважения и любви, трудиться, приучать к порядку, заботиться об их всестороннем развитии и укреплении тела, стимулировать их к обучению и осознанному выбору специальности. Естественно, что школа может использовать эту помощь от семьи. Чем лучше семья обучает детей, тем лучше они ведут себя, тем много радости приносят они семьям и способствуют поддержанию хороших отношений между ними.

“Совершенствование социального и домашнего всестороннего воспитания не может показать себя без развития психологического подхода. Она имеет давние положительные традиции. Первым руководством по темам семейного воспитания детей – до поступления в учебное заведение была незаменимая книга великого учёного «Материнская школа», которая нашла всемирную славу.” [2,с.30]

Разработке этих вопросов придавали большое внимание Песталлоцци и Руссо.

Большой вклад в становление семейной педагогики внесла Крупская. Она поставила вопрос о создании правильных отношений между членами семьи, рассматривая семью как дружный коллектив, в котором органически сочетаются личные и общественные интересы.

Научная разработка важных идей семейного воспитания указана также в трудах Макаренко. В его книге для «родителей» даны все правила для воспитания и обучения в семье. В этих работах отмечены многие коренные вопросы, как о принципах семейного обучения, о воспитании дисциплины, манеры поведения.

Выдающаяся роль семьи воспитании подрастающих поколений выделяется незаменимостью ее воздействий на развитие детей, их индивидуальностью, неповторимостью, с учётом особенностей каждого ребёнка, которого родители знают значительно лучше других воспитателей. Вот почему школа, общественность не могут обойти семью выполняя процесс воспитания детей.

Общественное воспитание очень важно в жизни подростка. То, каким он будет, какие привычки у подростка будут, во многом формируется от среды, которая на него влияет. Можно говорить о среде естественной, географической, домашней и социальной. Каждая среда оказывает особое воздействие на человека.

Наиболее важным, определяющим является влияние социальной среды. В понятие социальное окружение входят общественные отношения данного общества. Общество влияет на формирование личности ребёнка. Общественное воспитание может повлиять как положительно, так и отрицательно. Всем известны о дурном влиянии улицы.

Когда ребёнку нечем заняться, нет цели и любимого дела, как правило, он ищет себе подобных друзей. Желание развлечься может привести к плачевным результатам. Из-за любопытства, а иногда из-за желания показать, себя (ребенок) или подросток, что он не хуже других, он начинает пить или курить.

Общественные устои очень действуют на наше поведение, и на восприятие окружающей вселенной. Влияние общества огромно. Надо наблюдать за своим ребенком: с какой компанией он общается, что ему интересно и что доставляет ему радость. «Верно воспитывал наших милых детей – мы гарантируем себе удобную старость, уверенность в завтрашнем дне, а когда плохо воспитываем – это наше горе, обиды и вина перед всем обществом. В воспитании детей в семье большое значение А.С. Макаренко уделял авторитету родителей.» [1,с.406]

Так что воспитание в обществе — один из важнейших целей воспитания и формирования ребёнка.

«Воспитывая детей, родители обязаны помнить, что в их семье растёт будущий гражданин своей родины, они отвечают перед обществом и государством за воспитание детей.

В семье каждый имеет свои обязанности. Эти обязанности возлагаются на родителей, на детей, которые делают посильную работу и вкладывают свой труд в семейное дело. В такой семье ребята уважают труд родителей, старших, вырастают трудолюбивыми, порядочными и отзывчивыми.

Воспитание детей не должно быть только частным делом семьи, оно глубоко должно интересоваться все наше общество.

Воспитательная работа подрастающего поколения — это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и организацией разнообразной деятельности детей с целью решения проблем гармоничного развития личности. А преподавание — это вид воспитательной деятельности, направленный на управление к познавательной деятельностью школьников.

Настоящий учитель является образцом для детей и самих родителей, а взаимоотношения, складывающиеся между учителем и учени-

ком выражается как базис процесса образования и воспитания.» [4,с.25]

От учителя школы требуется всесторонние знания, душевная безграничная щедрость, мудрой любви к детям.

«Школьники находятся в учебном заведении больше половины суток, обучаются, получают воспитание, общаются с учителями и ровесниками, он пополняет свои знания, осваивает особенности коллектива и это время не может пройти бесследно. В задачи педагога, кроме учебного материала, входит организация бесед с учениками на темы спортивно – оздоровительного, духовно – нравственного, экологического, гражданского – патриотического воспитания. Немаловажная роль отводится учебному заведению и для осуществления трудового воспитания ребёнка. [3,с.12]

Необходимо больше внимания уделять трудному ребёнку, посоветовать родителям ряд конкретных мер в отношении его, сообща определить линию поведения. Необходимо, чтобы и учебное заведение изменила своё отношение трудному ученику, перестала думать, что он неисправим, нашла варианты индивидуального подхода к нему, вовлекла его в разные дела коллектива.

Корректировать личность невозможно путём одних лишь учителей, усилиями только школы. К этой работе, помимо школы, должны быть привлечены семья, детские организации, актив классов, общественные организации.

И при всех возможностях надо лишь опираться только лишь на здоровый детский коллектив, быть заодно с ним, через него. Только совместными усилиями и единстве воспитательных воздействий возможно решить указанную задачу.

Великий педагог, учёный, мыслитель Ян Амос Коменский всем родителям и воспитателям советовал учить и воспитывать детей с любовью и нежностью, обходится без насилия, побоев и ругани.

Анализ работы школы вместе родителями позволяет сделать резюме, что тесный контакт обоюдный школы и семьи образуется при условии органической совместимости педагогического просвещения с привлечением родителей к активному участию в деятельности школы.

Важной формой совместной деятельности школы и семьи выступает родительское собрание. Классные родительские собрания созываются один – два раза в четверть. Обычно на классном собрании учитель решает два вопроса: знакомит родителей с успеваемостью детей в учёбе, поведением в классе и пропагандирует преподавательские знания.

При поступлении детей в школу важно разъяснить родителям, как подготовить детей к школе, как помочь им в учёбе в первые месяцы учебного года.

Школа устанавливает тесную связь с семьей не всегда по линии педагогического подхода к родителям, но и иногда привлечением их к тесной работе в процессе воспитания и помощи учителю. Такой формой организации деятельности являются родительские комитеты в школе, родительский актив класса. Члены родительского актива изучают условия жизни учащихся в жилье, посещают отдельные семьи, разговаривают с родителями, плохо реализующими свои родительские обязанности, создают контакт с общественными заведениями, участвуют в организации отдыха детей (прогулок, экскурсий, походов в театры и кино), помогают проводить педагогическую пропаганду.

Вся эта работа оказывает на родителей благотворное влияние. Они обогащаются педагогическими навыками и опытом, проявляют максимальную заинтересованность в работе, становятся верными помощниками школы и увлекают примером других родителей.

С целью педагогического обучения во многих школах весьма большим успехом проводятся для родителей конференции, посвящённые разным тематикам, обмену опытом воспитания, обучения, обсуждению определённых задач воспитания. Конференция даёт возможность активировать самих родителей, они рассказывают о своём опыте воспитания, пытаются анализировать, а главное делятся своим примером с остальными.

Благодаря тесному контакту и общественностью школа получает шанс включить в арсенал школьного воспитательного влияния ряд интересных средств, таких, как образец передового рабочего, выдающегося архитектора, учёного.

В новых условиях претерпевает существенные изменения и роль школы. Она не может уменьшать свою деятельность только работой о воспитании детей. Проявляя заботу об обучении детей, она выражается в роли организующей, объединяющей мощи, которая обеспечивает целенаправленность общего процесса воспитания в родных стенах, в семье, окружающей ее микросреде.

Стать подлинным центром воспитания — в этом новое назначение современной школы. Это ее назначение истекает из того, что состав состоит из педагогов — воспитателей, подлинных знатоков сложного мастерства воспитания человека, облечённых доверием государства.

Список литературы

1. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. «История педагогики», М.: Просвещение, 1974.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения, М., 1995.
3. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя, Л., 1995.
4. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя, М., Ставрополь, 1991.

УДК 367

Гусейнова Мехриге Магеррам гызы

кафедра «Компьютерные науки»,

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет

(Баку, Азербайджан)

mahluqa.f@mail.ru

Алиева Хураман Алигулу гызы

кафедра «Компьютерные науки»,

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет

(Баку, Азербайджан)

Khuraman.aliyeva1972@gmail.com

ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

TECHNOLOGIES OF PROBLEM LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Последним шагом в решении учебных задач является анализ полученных результатов. Этот этап позволяет развить навыки находить все возможные решения, сравнивать результаты с предыдущими, смотреть на проблему под другим углом и задавать вопросы. о решениях.

Ключевые слова: проблема, информация, операция, профиль, метод, обучение, мышление, познание.

Abstract. The last step in solving educational problems is the analysis of the results obtained. This stage allows you to develop the skills to find

all possible solutions, compare the results with the previous ones, look at the problem from a different angle and ask questions about solutions.

Keywords: **problem**, information, operation, profile, method, teaching, thinking, cognition.

Реформы высшего образования и рост научных, технических, экономических и технических знаний ведут к быстрому устареванию многих знаний, особенно прикладных. Решение современных сложных, часто неоднозначных технических и информационных задач требует значительного изучения логических операций, оптимального поиска, исследуются пути их решения. В связи с этим проблемы индивидуальной активности, непрерывности самообразования становятся более актуальными в профильных тренингах.

Опыт применения проблемных методов обучения показывает, что знания и умения, приобретаемые таким образом в вузах, более совершенны. Такие кейсы можно практически обновить в короткие сроки. При использовании этих методов активизируется поле приложения и эмоционально-волевая деятельность. Растут познавательные интересы, формируются навыки работы с учебными материалами и интеллектуальные навыки, требуется лучшая адаптация студентов, а также молодых специалистов к учебной среде. В этом случае выпускники адаптируются к практической деятельности.

Суть проблемного обучения заключается в том, что процесс формирования знаний и умений учащихся основан на творческом решении задач и решении задач. Проблемное обучение предполагает формирование у студентов особенностей творческой профессиональной деятельности, приобретение научного мышления, развитие навыков самообразования и саморазвития. Чтобы понять сущность познавательной деятельности как творческой деятельности, рассмотрим ее основные черты:

- умение адаптировать знания, навыки и привычки для работы в новой нестандартной ситуации;
- умение видеть структуру изучаемого объекта;
- способность видеть альтернативные решения;
- Возможность совмещать ранее известные решения с новым методом и создавать новые алгоритмы решения задач.

Эти качества являются неотъемлемой частью интеллектуального развития человека. Проблемная ситуация – это затруднение, которое ясно или плохо понимает ученик, чтобы справиться с этим, нужны новые знания и новые способы поведения. Нет необходимости в

творческом поиске без понимания трудности, и в этом случае не может быть продуктивного мышления. Исходные количества должны соответствовать тематическому содержанию проблемной ситуации, интеллектуальные средства студента должны соответствовать работе в этом контексте. Иными словами, проблемная ситуация должна соответствовать уровню образования учащегося. Только в этих условиях проблемная ситуация может стать проблемой и побудить учащихся к усилению познавательной деятельности.

Таким образом, проблема – это проблемная ситуация, которая воспринимается учащимся в соответствии со своими знаниями, привычками и умениями. Эта проблема может принимать различные формы.

Наиболее распространенной формой проблемы является анкетирование, в результате чего симптомы проблемы свидетельствуют о наличии проблемной ситуации и готовности учащегося искать решение.

Другой формой решения проблем является задача, которая определяется на основе общих параметров. Итак, проблема отличается от проблемы тем, что решение проблемы отличается. дидактически каждая задача представляет собой задачу, поставленную в соответствии с интересами образовательного процесса.

Такой комплекс вопросов отражает структуру проблемного обучения и, главное, его открытость, большинство авторов связывают эти функции с развитием творческого потенциала и формированием структур творческой деятельности учащихся. Эта проблема представляет собой не случайный набор, а систему проблемных ситуаций и задач. В содержание учебных дисциплин специальными дидактическими средствами дополняется система проблемных задач, которая должна составлять основные идеи курса и обобщенное решение типовых задач.

Основным критерием качества проблемного обучения является способность студента делать обоснованные выводы. Однако, по мнению некоторых авторов, этот критерий нельзя считать полностью точным и универсальным, и по мере развития психологии воспитания система критериев будет совершенствоваться.

Опережающее обучение студентов возможно только через активную, разноплановую учебно-практическую деятельность, заключающуюся в использовании проблемных методов обучения.

Существуют различные классификации методов проблемного обучения. В этом случае проблема может быть закрыта или открыта.

Закрытые (продуктивно-алгоритмические) задачи содержат всю основную информацию, необходимую для их решения.

Проблемная технология обучения представляет собой дидактическую систему, характеризующуюся особыми методами и организационными формами, определяющими развитие мышления и познавательных способностей учащихся. Организация проблемно-ориентированной технологии обучения должна основываться на поисковом принципе. Студент-преподавательский менеджмент активно работает над решением проблемы, используя различные логические методы, и начинает исследовать решение проблемы.

Когда учащийся сталкивается с психологически проблемной ситуацией и не в состоянии разрешить возникающие конфликты, он начинает искать пути. В общем случае конфликтные ситуации, требующие решения на основе имеющихся знаний и опыта посредством логических операций в уме, называются проблемами.

Основными индикаторами проблемной ситуации являются:

- понимать вопрос (проблему), противоречивые условия;
- понимать сложность;
- понимать необходимость поиска решения.

Студенты должны принять, что проблемная ситуация способствует продуктивному мышлению. В этом случае проблемная ситуация может быть выражена в виде простого вопроса, а также превращается в учебную проблему.

При обучении работник образовательного учреждения должен учитывать основные обязанности по воспитанию:

- максимальная самостоятельность учащегося и познавательная деятельность, решение задачи должно быть целенаправленным;
- задание должно соответствовать известной обучающемуся учебной информации;
- задача должна быть трудноразрешимой, но подходящей для учащегося и вызывающей потребность в решении;
- создать потребность в рассмотрении новых дел, связанных с рассматриваемым вопросом в процессе решения задачи;
- форма и содержание учебного задания должны быть максимально понятны для учащегося и по возможности должны быть удалены от непонятных слов и выражений;
- В основу задания должны быть положены основные дидактические принципы (научность, систематичность и т. д.).

Для решения этих задач вопросы в образовательном процессе определяются особым образом. Эти вопросы должны состоять из нескольких этапов:

- создание педагогом проблемной ситуации;
- понимание учащимися проблемной ситуации;
- формирование педагогической задачи учителем;
- активно исследовать проблему в образовании одного учителя и одного ученика;
- доказательство правильности решений;
- анализ результатов и путей их достижения.

Выбор оптимального пути — ключевой этап четвертого этапа решения учебной задачи — создание новых идей на основе умений и знаний путем формирования гипотезы ученика. Фаза решения, их обоснование, занимает больше времени, чем требуется для решения задачи. Всесторонне освещаются проявления, темы и процессы на этом этапе. Он также предоставляет новую образовательную информацию, определяет зависимости и связи. На этом этапе активизация мыслительного механизма осуществляется такими методами, как беседа, мышление, диалог. Последним этапом решения учебных задач является анализ полученных результатов. Этот этап позволяет выработать навыки нахождения всех возможных решений, сравнить полученные результаты с предыдущими, посмотреть на проблему с другой стороны и задать вопросы о решениях.

При формулировании проблемы учитель ставит проблему перед учащимися. Умственная деятельность учащихся недостаточно развита при объяснении материала урока для ее решения создает и задает вопросы аудитории. Учащиеся, способные решить задачу, принимают активное участие в этом вопросе и ответе. Большинство участников относительно пассивны и думают о решениях, но ожидают правильного решения от других.

Исследовательская форма предполагает свободное участие всех учащихся в решении проблемного обучения. В учебном процессе данная форма может применяться в разных ситуациях. Это снижает качество развития критического мышления, которое требует систематических мыслительных операций.

Проблемную ситуацию можно создать на любом из следующих типов уроков:

- лекции,
- практические занятия,
- лабораторные и курсовые работы,

- дипломные проекты и самостоятельные работы.

При этом уровень задачи может варьироваться в зависимости от темы, характера учебного материала, сложности. В технологии обучения задача делится на 4 уровня:

1. На первом проблемном уровне учитель создает проблемную ситуацию и формирует учебную проблему, дает окончательное решение и показывает (обосновывает) его.

2. Проблема. На II уровне учитель создает проблемную ситуацию, формулирует проблему и дает окончательное решение.

3. Третий уровень проблемы характеризуется созданием и составлением учителем проблемной ситуации. Учащиеся решают задачу самостоятельно при активной помощи учителя.

4. Учитель создает проблемную ситуацию на четвертом уровне. При активном участии преподавателя учащиеся формулируют проблему и получают результаты. Как и в традиционном обучении, содержание дидактического материала сохраняется при использовании информационных технологий. В качестве дидактического обеспечения, отражающего особенности технологии применения проблемного обучения в высшей школе, можно предложить следующее:

- перечень вопросов, обсуждаемых на лекциях по каждой теме;
- перечень различных проблем и проблемных ситуаций, которые можно разделить на подзадачи;
- перечень задач для подготовки групповых встреч, семинаров и мастер-классов;
- перечень практических занятий по проблемным ситуациям и учебным заданиям под руководством педагогов;
- Задачи и планы необходимо реализовать на самостоятельных уроках.

Для разных видов уроков, где применяется проблемная технология обучения, рекомендуется придерживаться следующих основных положений:

- Формирование учебных задач при создании ситуационной ситуации при подготовке лекций должно основываться на основном содержании материала, относящегося к изучаемой теме и будущей профессиональной деятельности:

- особое внимание следует уделить воспитательным целям урока, уточнить, чему будет учиться учащийся и чему он научится на этом уроке;

- проблемные вопросы должны быть ориентированы на практические потребности обучения и иметь несколько подходов к их решению;

- Проблема должна быть направлена на наличие необходимой литературы, содержащей время и информацию, необходимые студенту для поиска решения проблемы.

Технология проблемного обучения требует критического подхода, т.е. формирования алгоритмов развития навыков. Подводя итог, можно сделать вывод, что используя изложенные выше концептуальные положения и принципы, педагог сможет разработать для себя технологию обучения в образовательном процессе.

Вот несколько примеров технологий проблемного обучения и их применения в учебном процессе вузов:

Для этого мы включаем сравнительное преподавание двух инструментальных языков в предмет «Языки программирования» по специальности «Информатика». Например, мы рекомендуем сравнительное преподавание C++ и Java и добавляем к содержанию теоретическую часть.

На многих занятиях сегодня изучение предмета осуществляется путем исследования предмета и большого количества примеров. Этот метод также используется в области программирования. В общем, мы изучили основные операции ввода-вывода, циклы, типы данных, операторы и ряды в языке программирования. Однако главная цель программирования — иметь возможность использовать все вышеперечисленное одновременно.

Список литературы

1.Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе.- М.: Знание, 1989.-112 с.

2.Козленкова Н.В. Автоматизированные обучающие системы: Уч. пособ. /Московск. с.-х. Академия им. К.А.Тимерязева. - М., 1990.

3.Колин К.К. Опережающее образование и проблемы информатики // Международное сотрудничество. - 1996. - № 2.

4.Коротков Э.Н. Технология проблемно-деятельностного обучения в ВУЗе. -М, 1990.

5.. Кривошеев А.О. Проблемы развития компьютерных обучающих программ // Высшее образование в России. - 1994. - № 3.

6. Ш.Г. Керимов, С.Б. Хабибуллаев, Т.И. Ибрагимзаде, Информатика. Баку, типография ТИ-МЕДИА, 2009.

7. Керимов С.К., Габибуллаев С.Б., Ибрагимзаде Т.И., Информатика: Учебник. Баку: 2011. 434 с.

Камалова Хадижат Асбеговна,

учитель немецкого языка

МКОУ «Кизлярская гимназия № 1 имени М. В. Ломоносова»,

г. Кизляр, e-mail: hadi74@mail.ru

Чернова Елена Михайловна,

учитель математики МКОУ

«Кизлярская гимназия № 1 имени М. В. Ломоносова», г. Кизляр

Газимагомедова Лейла Салиховна,

студентка 6 курса 3 группы педиатрического факультета

ФГБОУ ВО СГМУ имени В. И. Разумовского МЗ РФ

Kh. Kamalova,

German language teacher,

Kizlyar Grammar school №1 named after M. V. Lomonosov

e-mail: hadi74@mail.ru

E. Chernova,

Math teacher,

Kizlyar Grammar school №1 named after M. V. Lomonosov

L. Gazimagomedova,

6th year student

Saratov state medical university named after V. I. Razumovsky

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

VOLUNTEERING AS A METHOD OF EDUCATING THE SPIRITUALITY OF MODERN TEENAGER

Аннотация. В статье рассматривается влияние добровольческой миссии на воспитание современного подростка, создание благоприятных условий развития гармоничной и высоконравственной личности.

Ключевые слова: добровольческая миссия; гармоничная личность; волонтерство; нравственность; позитивный социальный опыт.

Abstract. The article describes the impact of the volunteer mission on the upbringing of a modern teenager, the creation of favorable conditions for the development of a harmonious and highly moral personality.

Keywords: volunteering; volunteer mission; harmonious personality; morality; positive social experience.

Будущее общества зависит от молодежи, и в связи с этим встает вопрос не только о ее физическом и психическом, но и о социальном и духовном здоровье. Современный молодой человек – человек восприимчивый ко всему, что его окружает. Он впитывает в себя все новое, неизведанное. От того, каким содержанием наполнить внутренний мир ребенка сейчас, будет зависеть то, какую личность мы получим в будущем. Сегодня мы становимся свидетелями смещения нравственных ориентиров в обществе, утраты гражданской позиции, духовной деградации молодежи. Меняются нравственные ориентиры, и такие качества как агрессия, нетерпимость ко всему чужому, потребительское отношение к окружающему миру выходят на первый план, равнодушие и грубость становятся отличительными чертами современного молодого человека, многие молодые люди все сильнее подвержены пагубному воздействию психотропных веществ.

Из материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых научно-образовательного кластера «Нижеволжский» следует, что несмотря на процессы социально-экономической стабилизации в России, положение молодежи остается неустойчивым: ... аморальность в поведении, алкоголизм, наркомания, табакокурение, преступность, самоубийства. подмена жизненных ценностей, непонимание поколений, перерастающее зачастую в конфликт остаются основными проблемами российской молодежи 21 века [1].

О важности молодежной политики в данном направлении говорится на общероссийском круглосуточном информационном телеканале IZ.RU (МИЦ «Известия»): «Цели и основные направления молодежной политики расширяются. Теперь сюда относятся ... содействие участию молодежи в волонтерской деятельности, реализация молодежных инициатив, формирование условий для занятия физической культурой и спортом, содействие здоровому образу жизни молодежи, развитие института наставничества, поддержка лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Один из пунктов нового федерального закона о молодежной политике, подписанного В. В. Путиным в декабре 2020 г., гласит: Основными направлениями реализации молодежной политики является ...содействие участию молодежи в добровольческой (волонтерской) деятельности (статья 6 пункт 17).

И в этой связи возникает острая необходимость создания условий для приобретения подростками позитивного социального опыта. Участие в мероприятиях по реализации благих дел и добрых поступков способствует развитию умения противостоять навязанной негативной действительности.

Внедрение различных волонтерских инициатив (помощь нуждающимся, создание туристических маршрутов по историческим местам Дагестана, привитие чувства любви к родине и бережного отношения к природе собственного края, организация встреч со сверстниками из всех уголков России) способствует созданию благоприятных условий развития гармоничной и высоконравственной личности. В процессе волонтерской деятельности у детей развивается стремление к позитиву, желание оказывать помощь старшим, осуществлять шефство над младшими, прививается чувство уважения друг к другу. Что немаловажно - мероприятия в рамках волонтерской деятельности должны НЕ ОГРАНИЧИВАТЬ СВОБОДУ РЕБЕНКА, а направлять его в русло позитива. Помимо прочего волонтерская деятельность развивает в подростках навыки социального нетворкинга, краудсорсинга, посредством которых они учатся самостоятельно создавать общественное пространство, работа в котором направлена на оказание помощи социально незащищенным слоям населения: престарелым, ветеранам войны и труда, детям, нуждающимся в лечении.

Сегодня Дагестан представляется некоторыми средствами массовой информации как некий дикий край, далекий от цивилизации и всего положительного. Современный кавказец в глазах мирового сообщества – это провинциал, не знающий норм этикета в обществе. Помимо всего прочего, пугающий образ Дагестана и дагестанцев создают бесчеловечные действия террористов, вследствие чего образ дагестанца стал ассоциироваться с опасностью, невежеством, бескультурьем и фанатизмом. А ведь издревле дагестанец считался человеком трудолюбивым, честным, справедливым, без ноток подлости и трусости. Вдвойне обидно от того, что в заложниках этого образа находится прогрессивная часть молодежи, выезжающая на учебу за пределы своей республики.

Подростки в маленьких провинциальных городках зачастую жалуются на отсутствие привлекательных для них сфер общественной самореализации, соответствующим индивидуальным, возрастным и профессионально- ориентирующим интересам и потребностям подрастающего поколения. Многие подростки не могут реализовать собственные интересы. Отсутствуют клубы по интересам, дворовые

площадки, кружки. Сегодня наша общая задача заключается в том, чтобы привлечь молодежь к позитивному созиданию. Важно, чтобы молодой человек был занят добрыми делами. Именно волонтерские отряды могут помочь подросткам найти дело по силам и по душе, завести новых друзей, реализовать потребность творить добро.

Современное общество все больше поражается таким недугом, как равнодушие. Мы – учителя и представители молодежи, не хотим мириться с равнодушием в современном обществе. В стремлении узнать, как глубоки проблемы в нашем обществе и какие перспективы ожидают нас в будущем, творческой группой студентов СПбПЭК и учащихся гимназии № 1 был проведен эксперимент, в котором были задействованы разные категории людей: пенсионеры, молодые мужчины, студенты, пассажиры, прохожие. Эксперимент проводился в разных частях нашего города: на рынке, в магазинах, в парке, в общественном транспорте. Создавая определенные ситуации, мы анализировали поведение людей в критической обстановке. В фильме мы сделали попытку раскрыть животрепещущие проблемы современности, обнажить причины социального неустройства в обществе. Результаты наших экспериментов были для нас неожиданными. Только 16 процентов прохожих проявили инициативу и попытались помочь ребятам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Удивляет, что большая часть людей проходит мимо, не обращая внимания на то, что происходит рядом, на то, что кто-то нуждается в помощи, сочувствии, поддержке. Результатом совместной деятельности стал видеоролик «Паралич души», который размещен в социальных сетях как призыв к отказу от слепоты и глухоты общества.

Учащиеся гимназии вместе с учителями пытаются исправить эту ситуацию и предпринимают различные попытки действовать: готовят совместно проекты с презентациями и песнями, организуют фестивали Дружбы народов Дагестана, оформляют стенгазеты и коллажи о выдающихся людях Дагестана. Это помогает раскрыть положительный образ дагестанца и в целом родного края, что будет способствовать привлечению сюда и туристов, и инвесторов. Также проводятся акции по охране окружающей среды, очистке городских зон отдыха от мусора, добровольческие акции милосердия, направленные на помощь различным категориям граждан: проводили акцию, приуроченную к юбилею интерната-гимназии «Культура мира», акцию «Шарик жизни», по итогам которой за два дня было собрано свыше 20 000 руб. для тяжелобольной ученицы одной из школ города. Самым примечательным эпизодом этой акции стало то, что на второй день

акции родители детей, заразившись нашим энтузиазмом, изъявили желание принять участие в этом благородном деле. Регулярные визиты в Дом временного проживания граждан «Милосердие» тоже имеют огромное воспитательное значение и оказывают на подростков положительное воздействие в сфере позитивных эмоций.

Что нужно человеку, чтобы ощущать себя комфортно? Заасфальтированные улицы, система канализации и дренажа, развитая инфраструктура: молодежные центры не только развлекательного характера, но и научной направленности, кинотеатры, ледовые дворцы, детские площадки во дворах. Таким видят будущее Дагестана наши ученики-члены волонтерского центра. Это то, что предстоит сделать им в будущем. Но начинаем «это прекрасное далеко» мы уже сейчас! Поэтому, невзирая на погодные условия, мы предпринимаем рейды по благоустройству близлежащей территории «Очистим наш Дом от мусора!», «Кизлярцам – чистый Терек!» (информация об акции находится на сайте гимназии kg-1dagestanschool.ru)

Открытое мероприятие «SOS! Greenpeace бьет тревогу» рассказало гимназистам об экологической ситуации в городе, о том, что грозит нам, если мы не задумаемся о вреде, который наносим удивительной природе нашего города. Видеостудией гимназии № 1 была снята телепередача «Экос», в которой рассказывалось о проблемах с питьевой водой в г. Кизляре. Данный фильм занял 1 место в городском этапе конкурса «Зеленая планета». Также сняли видеорепортаж «Терек – водная артерия нашего города», который также занял 1 место в республиканском конкурсе экологических видеорепортажей.

В рамках сотрудничества с Межрегиональной общественной организацией экологического и патриотического просвещения «Чистые игры» впервые в истории г. Кизляра 19.05.2019 были проведены «чистые игры» (гимназия №1 является представителем всероссийского движения в нашем муниципалитете). https://www.instagram.com/p/Vx1gFkTgxTp/?utm_source=ig_web_copy_link Экологический проект «Чистые игры», реализуемый на базе МКОУ «Кизлярская гимназия № 1 имени М. В. Ломоносова», широко освещался в прессе https://riadagestan.ru/news/g_kizlyar/pochti_100_meshkov_musora_sobral_i_aktivisty_v_kizlyare_v_ramkakh_chistykh_igr/

В целях развития подросткового добровольческого движения в гимназии и привлечения как можно большего количества детей для утверждения в жизни современного общества идей добра и красоты, духовного и физического совершенствования детей и подростков нами составлена программа Центра волонтерского движения «Ярче!

Чище! Добрее!». Программа составлена таким образом, чтобы каждый ученик имел все условия для развития своих способностей, которые он в последующем сможет использовать для того, чтобы не на словах, а на деле изменить мир в лучшую сторону! Молодежь сегодня испытывает большие трудности с самоопределением, многие страдают от безынициативности, кто-то находит утешение в употреблении вредных психотропных веществ. И основная цель - вовлечь такую категорию молодежи в этот проект. Ценность программы «Ярче! Чище! Добрее!» в том, что она построена таким образом, что предлагает ребятам не готовые шаблонные решения, а предоставляет им право выбора собственного маршрута достижения поставленной цели. Реализуя программу, наши дети учатся брать ответственность на себя, они не боятся нести ответственность за своих единомышленников. Примером такой работы является регулярное участие в распространении важных идей в массы. Каждый месяц в рамках предпроектной работы ребята распространяют среди молодежи и взрослых буклеты и флаеры на злободневные темы. Плюс этой деятельности в том, что все этапы работы учащиеся проводят в команде: от составления макета (где происходит обсуждение оформления, контента) до этапа распространения (для какой целевой аудитории, в какое время суток и где лучше распространять). Проводятся конкурсы на самый лучший дизайн буклета, призывающего людей к здоровому образу жизни с последующим распространением этих буклетов среди жителей и гостей города. В качестве экспертов приглашаются представители Музея имени П. И. Багратиона, Совета по делам молодежи при МКЦ г. Кизляра, а также инста-сообщество, которое сможет голосовать в открытом доступе на платформах «Большой пермены» (приз зрительских симпатий), флеш-мобы «Мы за чистую планету Земля!», «Воздушным шарам нет места в небе!» (работа по внесению предложений в формат проведения флеш-мобов продолжается учащимися, окончательное обсуждение и решение принимается на ученическом совете). Участие в такой деятельности предоставляет возможность молодым людям устанавливать и достигать собственные цели, планировать свою учебную и общественно-полезную деятельность; выбирать как содержание, так и организационные формы проведения мероприятий, что создает условия для развития и саморазвития творческих способностей, позволяет органично интегрировать знания из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Работая над реализацией проекта учащиеся приобретают друзей и едино-

мышленников, учителя становятся их партнерами, родители – соратниками – развивается навык командной работы.

Задачи деятельности волонтерской команды: объединить единомышленников, дать возможность каждому школьнику найти свои сильные стороны и использовать их для созидания, сформировать активную жизненную позицию; организовать деятельность добровольческих команд в школах города для достижения поставленных целей и решения задач.

Создание добровольческого центра «Ярче! Чище! Добрее!» решает широкий спектр задач: профилактика в среде молодежи асоциальных проявлений, консультативное сопровождение, патриотическое воспитание, привитие идей добра и чувства толерантности. Несомненным преимуществом данного проекта является то, что у каждого есть возможность личного участия в становлении себя и других. Здесь прослеживается идея «Обучаясь сам, обучаю других». Молодежь учится выстраивать свою траекторию успеха с учетом собственных целей. В результате реализации проекта по его завершению и в долгосрочной перспективе мы увидим образ дагестанца-интеллектуала, которому чужда идеология разрушения, хаоса, жестокости.

Сохранение и развитие духовной составляющей – это проблема прогресса общества, реализации его творческого потенциала и индивидуальных судеб. Мы живем в эпоху цифрового, быстро меняющегося мира, в котором неконтролируемый поток информации захлестывает и увлекает детей за собой. Некоторые источники информации способствуют изменению нравственных ориентиров, подростки испытывают глубокий духовный кризис. Образовавшийся духовный вакуум влечет за собой опасные последствия. И вот тут становится очевидным, что важно не запрещать, контролировать или наказывать. Чтобы не дать заполнить этот вакуум псевдодуховными ценностями, необходимо побуждать подростков к личной активности. Важно научить ребенка давать объективную оценку происходящему, воспитывать его в русле нравственных добродетелей, учить ориентироваться в потоке информации. Правильное построение взаимоотношений личности с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности и в будущем, активно участвовать в построении своего успешного будущего и будущего своей страны.

Список литературы

1. Кантаева Х.Р., Говоров В.С. Социальные проблемы молодежи в России, [Электронный ресурс] ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им.

В.И. Разумовского Минздрава России, научный руководитель к.ф.н., доцент Е.В. Ермолаева, кафедра философии, гуманитарных наук и психологии. – Режим доступа: <https://medconfer.com/node/11502>

2. Михайлова С. В. Десять советов по работе с добровольцами руководителю общественной организации// Студенческое самоуправление ЯГПУ. – Режим доступа: <http://www.studyspu.ru/stati/metodicheskie-materialy/desjat-sovetov-porabote-s-dobrovolcami-rukovoditelyu-obschestvenoi-organizaci.html>

3. М. А. Бочанов, Е, Е. Чернухина. Волонтерское движение - российский опыт и мировая практика, научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», № 2 (65), 2015г, г. Орел. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-rossiyskiy-opyt-i-mirovaya-praktika/viewer>

4. Смирнова О.Г., к.соц.н., доцент кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета, Гуляева М.С., студентка факультета социологии УФУ, г. Екатеринбург Становление волонтерской деятельности и ее мотивы в современной России. – Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/59006/1/978-5-91256-403-1_2018_163.pdf

УДК 159.9

*Лагоша Виктория Александровна
студентка 31 группы факультета психологии
и социальной работы*

*ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У.Д. Алиева», г. Карачаевск
e-mail: viktorialagosa2@gmail.com*

*Научный руководитель: Урусова Асият Муссаевна
к.п.н, доцент кафедры общей и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У.Д. Алиева», г. Карачаевск
e-mail: abotasheva@bk.ru*

*V.A. Lagosha
student of the 31st group of the Faculty
of psychology and social work*

*A. M. Urusova
к. п. н, assistant Professor of psychology of personality
Umar Aliev Karachai-Cherkess State University, Karachaevsk*

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

INTERPERSONAL INTERACTION OF ADOLESCENTS WITH PARENTS IN A MODERN FAMILY

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования личности подростка в контексте межличностного взаимодействия с родителями в условиях современного социума.

Ключевые слова: подростки; идентификация; персонализация; внутрисемейные отношения.

Abstract. The article deals with the problems of the formation of a teenager's personality in the context of interpersonal interaction with parents in the conditions of modern society.

Keywords: teenagers; identification; personalization; intra-family relationships.

Современное состояние российского общества характеризуется различными проблемами. К сожалению, в современных реалиях нашей жизни присутствует кризис не только экономической сферы социума, но и кризис семьи, который ярко проявляется и в системе детско-родительских взаимодействий. Крайне важно исследовать проблемные стороны межличностного восприятия и взаимодействия в системах «взрослый-взрослый», «взрослый-родитель», «взрослый-ребенок».

Не секрет, что внутрисемейные отношения подростков со старшими членами семьи, включая родителей, зачастую изменяются не в лучшую сторону, приобретают двойственный, негативный характер. В научных исследованиях отечественных ученых в области педагогики и психологии отмечаются следующие проявления ослабления взаимоотношений в системе «подросток – родитель»: вербальная и невербальная агрессия, протест, бунт, негативная коммуникация.

Так, Акбаева Д.Д., исследуя проблемы эмоционального благополучия детей в условиях семьи, отмечает в качестве базисного фактора личностного развития подростка гармонизацию влияния семьи на его социализацию [1, 299].

Внутрисемейное взаимодействие родителей с подростками может иметь различные формы. Нам импонирует сотрудничество, при кото-

ром в семье все проявляют уважение и заботу, поддерживают самостоятельность, индивидуальность, креативность.

Такую семью характеризуют следующие особенности: единство ценностных ориентаций, социально-психологическая поддержка в сложных жизненных ситуациях, поощрение инициативы, совместная деятельность с общей ответственностью за достижения и неудачи.

Излишняя конфликтность подростков в межличностных контактах обусловлена как возрастными, так и индивидуальными особенностями личности. Л.С. Выготский [4] отмечал, что в этом периоде развития объективно существует континуум условий, максимально предрасположенных к влиянию психотравмирующих стрессоров: некорректное поведение старших членов семьи, внутрисемейные конфликты между супругами, индивидуальные недостатки родителей, проявление неуважения к окружающим, недоверие к подростку.

Межличностные конфликты – частые спутники периода отрочества. Их не следует рассматривать только в негативном плане, поскольку при решении различных противоречий в процессе как инцидента, так и самого конфликта, обретении умения не доводить его до стадии эскалации, подросток развивается и становится зрелой личностью.

Мы согласны с мнением Богатыревой А.С., подчеркивающей неоспоримое влияние эмоциональных стрессов на психофункциональное состояние личности, пребывающей в подростковом возрасте [2, 251].

На необходимость проявления уважения к подростку со стороны значимых взрослых указывают Бостанова Л.Ш. и Бостанова С.Н., констатируя, что лишь в таких условиях возможен переход к взаимодействию с родителями, базирующемуся на моральном сотрудничестве [3, 267]. Этот тип взаимодействия способствует полному проявлению чувства «взрослости», формированию адекватной самооценки и гармоничному развитию уникальных личностных качеств, способностей и достижений. Впоследствии такой способ межличностного общения распространяется на все виды взаимодействия подростка в социуме («я – другие», «я – социум») и обуславливает полноценное социально-психологическое развитие его личности в онтогенезе.

Особую роль в индивидуальном развитии личности, по мнению Семеновой Ф.О. и Узденовой А.М., имеет частичная сепарация подростка от родителей. Появление «чувства взрослости», некая автономность жизнедеятельности являются стимулом взросления и стремления к новым ролевым коммуникациям в обществе [5, 849]. В этом возрасте для человека превыше признание его самостоятельно-

сти и личностной зрелости со стороны родителей и других значимых взрослых, чем их реализация в его жизни. И если родители продолжают относиться к подростку как к ребенку, возможны различные формы протеста с его стороны: негатив, протест, конфликты и другие болезненные реакции.

Необходимо помнить о том, что психологическое пространство каждой личности имеет свои четко очерченные границы, которые лучше не нарушать и все интервенции со стороны родителей воспринимаются подростком негативно и проявляются в форме либо скрытого, либо открытого протеста.

В подростковом возрасте бурно развивается персонализация и параллельно с этими процессами постепенно ослабевает зависимость поведения и Я –концепции от авторитета значимых взрослых: родителей, педагогов, родственников. Ведущая деятельность подростков – интимно-личностное общение со сверстниками – определяет доминирующую сферу межличностного взаимодействия: от взаимодействия со взрослыми к приоритету активных взаимоотношений с ровесниками.

Но одновременно с ориентацией на общение со сверстниками, продолжается идентификация подростков со значимыми взрослыми, поскольку они изначально ориентируются на взрослый социум и пытаются поскорее «стать взрослыми», подражая им в следующих проявлениях: внешняя самопрезентация, манеры, особенности самовыражения в коммуникации. И если взрослые продолжают относиться к повзрослевшему подростку снисходительно или излишне категорично, как к ребенку, то возможна его негативная реакция даже на необходимые ему требования. В таких случаях значимые взрослые, будучи более опытными и умудренными жизненным опытом, должны изменить тактику поведения: поддерживать инициативы подростка, дать ему возможность участвовать в принятии важных решений, наладить с ним коммуникативный контакт в системе «взрослый-взрослый», анализировать мотивы его поведения в сложных ситуациях.

Урусова А.М., анализируя проблему поддержки родителями подростков в семье, акцентирует внимание на том, что к подростковому возрасту для ребенка важно иметь поддерживающего родителя, с которым сформированы относительно доверительные отношения [6, 480]. В такой семье раскрываются внутренний потенциал подростка, расширяются возможности самоутверждения, укрепляются семейные, а также культурно-нравственные традиции.

Поскольку важным новообразованием периода отрочества становится «чувство взрослости», то и окружающие его значимые взрослые

должны изменить свое поведение по отношению к нему, помогая ему ощутить свою принадлежность к миру взрослых: делегировать ответственность, разрешать принимать решения самостоятельно, исподволь учить его контролировать свое поведение.

При правильно организованной родителями поддержке и признании потребности подростка быть взрослым у него формируется адекватное личностное самосознание, зрелость и новые формы взаимоотношений в микросоциуме.

Список литературы

1. Акбаева Д.Д. Психологические особенности эмоционального благополучия ребенка в семье / Д.Д. Акбаева. Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - №55-3. - С. 299-306.

2. Богатырева А.С. Влияние эмоционального стресса на психофункциональное состояние подростка /А.С. Богатырева. В сборнике: Развитие правового сознания в образовательном пространстве. Материалы Международной 8-ой научно-практической конференции. В 2-х частях. Отв. редакторы: А.А. Цахаева, Д.М. Даудова. - Махачкала, 2021. - С. 250-255.

3. Бостанова Л.Ш. Ведущая деятельность и особенности проявления конформизма в общении подростков со взрослыми и сверстниками / Л.Ш. Бостанова, С.Н. Бостанова// Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - №61-4. - С. 266-269.

4. Выготский Л.С. Педология подростка. / Л.С. Выготский// Собр. Соч в 6-ти т.- Т.4. – Москва, 1984. - С.53.

5. Семенова Ф.О. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте/ Ф.О.Семенова, А.М.Узденова// Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - 2012. - № 83. - С. 847-856.

6. Урусова А.М. Проблема поддержки родителями подростков в семье / А.М. Урусова// Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1

Лайпанова Фериде Магомедовна
студентка 21 группы факультета психологии
и социальной работы

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У.Д. Алиева», г. Карачаевск
e-mail: laipanovaferide@mail.ru

Научный руководитель: *Бостанова Светлана Николаевна*
к.п.н, доцент кафедры общей и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У.Д. Алиева», г. Карачаевск
e-mail: bostanova14@mail.ru

F.M. Laipanova
student of the 21st group of the Faculty
of psychology and social work

S. N. Bostanova
к. п. н, assistant Professor of psychology of personality
Umar Aliev Karachai-Cherkess State University, Karachaevsk

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

FORMATION OF PROFESSIONAL REFLECTION AMONG PSYCHOLOGICAL STUDENTS

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной рефлексии у студентов-психологов в контексте межличностного и профессионального взаимодействия в условиях современного вуза.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия; «Я-концепция»; профессиональная компетентность; ценностные ориентации.

Abstract. The article deals with the problems of the formation of professional reflection among students - psychologists in the context of interpersonal and professional interaction in the conditions of a modern university.

Keywords: professional reflection; "I-concept"; professional competence; value orientations.

Актуальность проблемы формирования и развития образа профессии в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов неоспорима. Отечественные исследователи изучают различные аспекты профессионализации студентов-психологов, выявляют факторы успешности в овладении профессией практического психолога, рассматривают динамику профессиональной рефлексии, поскольку все эти процессы приобретают основополагающую значимость в учебном процессе высшей школы.

Профессиональное самосознание – важнейший компонент в структуре рефлексии студента-психолога, поскольку психологическая и профессиональная зрелость личности зависит от умения анализировать свои мотивы и чувства, оценивать мотивы поступков и поведения в целом, управлять своими эмоциями.

Объективные условия, в которых осуществляется учебно-профессиональная деятельность, должны содействовать развитию самоанализа. Преподаватели в нашем вузе учитывают эту необходимость и применяют интерактивные методы обучения, ставят перед студентами проблемные задачи, требующие оперативного принятия самостоятельного решения.

Профессиональная рефлексия представляет собой сложный конструкт, содержащий с одной стороны - целостную и стабильную «Я-концепцию» психолога, а с другой – обеспечивает динамичность и трансформацию её содержания в процессе приобретения жизненного и профессионального опыта.

Качественный профессионально - рефлексивный анализ своей индивидуальности помогает увидеть особенности восприятия и оценивания, анализа и обобщения, мышления и принятия решений, пластичности или импульсивности, индивидуальный стиль деятельности.

Учебно-профессиональная деятельность студента-психолога в ее практическом смысле – решение конкретной теоретической или практической задачи. Каждый из нас, решая задачи профессиональной направленности, действует поэтапно:

- проектирует предметное содержание и виды деятельности, необходимые для достижения цели;
- выполнение намеченного решения самостоятельно или совместно с однокурсниками;
- подведение итогов.

Следует отметить, что на каждом этапе решения проблемной ситуации в мыслительной деятельности студента мы можем выявить как конструктивные процессы, так и аналитические. Задача каждого сту-

дента-психолога – в процессе коммуникационной деятельности отслеживать эмоции и мотивы поведения, взвешенно принимать решения, проявлять гибкость и осмотрительность [2; 4].

При формировании профессиональной рефлексии следует учитывать, что она может принимать различные формы: конструирующая, аналитическая, интерактивная. Способность студента принимать мнение другого, прогнозировать варианты развития событий, аргументировано объяснять свой выбор впоследствии обеспечат максимальную продуктивность профессиональной деятельности.

В современных реалиях наблюдается изменение как содержания видов деятельности, так и самоотношения студентов-психологов к знаниям, умениям, навыкам в своей деятельности. Деятельность старшекурсников незаметно утрачивает черты стихийности и синкретичности, они стремятся к осознанной профессиональной рефлексии базиса, процесса и результатов своей деятельности, раскрывается творческий потенциал позиции студента-психолога в учебно-профессиональной деятельности. Овладение способностью к личностной и профессиональной рефлексии предполагает мобилизацию внутренних ресурсов «Я» - концепции, осмысление текущей ситуации, осознание своих стереотипов, определение своего пути в профессии.

В современном вузе предъявляются высокие требования к профессиональной компетентности студента - психолога, к его профессионально-важным и личностным качествам: проявления эмпатии, тактичность в межличностных отношениях, творческий потенциал, коммуникативные и профессиональные навыки.

Чем выше личностный творческий потенциал студента-психолога, тем эффективнее процесс профессиональной рефлексии и личностного развития. Современные студенты постоянно пребывают в ситуации выбора, связанной с решением новых задач, осознанием мотивов, ценностных ориентаций, выбора копинг-стратегий.

Профессиональная рефлексия является психическим механизмом формирования самосознания психолога. Постепенно накапливая опыт восприятия себя в различных ситуациях и интегрируя его, человек формирует свое самосознание. Профессиональная рефлексия позволяет соотнести возможности своего «Я» с развивающимися представлениями о профессии практического психолога и её требованиями. Благодаря сформированной профессиональной рефлексии студент ориентируется в избранной профессии, способен своевременно откорректировать свой уникальный путь профессионального развития,

знает о своих преимуществах и недостатках, мотивах успешности и избегания неудач, нарабатывает компетентность.

Бекова М.Р., Урусова А.М. в своих исследованиях отмечают необходимость целенаправленного поступательного формирования профессиональной компетентности у студентов от курса к курсу на основе практики с целью развития и личностной, и профессиональной рефлексии [3; 7].

Становление специалиста-психолога и развитие его профессиональной компетентности – долгий и сложный процесс, который связан с системой мотивации в профессии, с образом будущей профессии, индивидуальными ценностными ориентациями, сформированностью профессионально-важных качеств, особенно в условиях цифровизации и цифровых технологий [5; 8].

Айсувакова Т.П., Медведева С.А., Кондрашихина О.А., раскрывают динамику становления личности студента-психолога, подчеркивая отсутствие взаимосвязи между учебно-профессиональной деятельностью и спецификой профессии на младших курсах [1; 6]. Образ психолога ориентирован в большей степени на внешние проявления и процесс обучения. А к старшим курсам представления об учебно-профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалиста уже отличаются согласованностью, и на первый план выступает практическая деятельность, взаимодействие с коллегами и клиентом.

Список литературы

1. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога /Т.П. Айсувакова// Проблемы современного педагогического образования.- 2019. - №63-4. - С. 268-272.

2. Акбаева Д.Д. Эмпирическое исследование гнева в юношеском возрасте и способы его коррекции /Д.Д. Акбаева, А.А. Текеева// International Journal of Medicine and Psychology. - 2019. -Т. 2. - № 3. - С. 180-187

3. Бекова М.Р. Способы формирования профессиональной рефлексии у студентов / М.Р. Бекова. Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - №68-3. - С. 36-39.

4. Бостанова С.Н. Значимость эмоционального ресурса в жизни человека / С.Н. Бостанова. В сборнике: Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения. Материалы 10-й межрегиональной научно-практической конференции с международным участием: к 125-ти летию Л.С. Выготского. - Махачкала, 2021. - С. 107-112.

5. Бостанова С. Н. Динамика интеграции феномена «образ» в социально-психологические концепции/ С. Н. Бостанова, Н. Р. Апреликова// Гуманизация образования. – Москва, 2021. - № 4. – С. 100-109
6. Медведева С.А., Кондрашихина О.А. Психологические особенности профессионального становления личности студентов-психологов разных курсов обучения/ С.А. Медведева, О.А. Кондрашихина. Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020.- Т.6. - №1. - С. 92-99.
7. Урусова А.М. Формирование профессиональных качеств студентов-психологов в процессе обучения в вузе / А.М. Урусова. В сборнике: Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России. Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию КЧГУ имени У.Д. Алиева.- Карачаевск: КЧГУ, 2018. - С. 214-220.
8. Щербакова Т. Н. Самореализация студента в условиях цифровизации образования/ Т. Н. Щербакова, С. Н. Бостанова, З. Х. Хачирова// В сб.: Традиции и инновации в психологии и социальной работе. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2021. - С. 149-155.

УДК 371

Минязова Елена Рабильевна
аспирант кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва

E. Minyazova
graduate student of the Department of Educational Psychology
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: er.minyazova@yandex.ru

РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

THE ROLE OF TEACHERS IN PERSONALIZED LEARNING

Аннотация. В статье описывается трансформация роли учителя в современном образовании. Рассматриваются этапы перехода учителя и ученика к персонализированному обучению. Также обозначены не-

которые проблемы подготовки учителя к деятельности в персонализированном обучении.

Ключевые слова: персонализация; персонализированное обучение; роль учителя в персонализированном обучении.

Abstract. The article describes the transformation of the teachers' role in modern education. The article deals with the stages of teachers' and student's transition to personalized learning. The article highlights some of the challenges in preparing teachers for personalized learning.

Keywords: personalization; personalized learning; teachers' role in personalized learning.

В XXI веке человечество сталкивается с новыми вызовами: неопределенность, многозадачность, вариативность, открытость, цифровизация. Новые условия жизни порождают новый рынок труда, который порождает новые профессии и новые запросы к образовательной сфере. В связи с этим появляются новые подходы в образовании: смешанное обучение, компетентностное образование, адаптивное обучение, геймифицированное обучение, обучение с использованием big data, нейросетей и многое другое.

Несмотря на то, что традиционная система образования постепенно уступает место новым современным подходам, роль учителя не только не уменьшается, но и расширяется, а его миссия становится еще важнее, вопреки распространенному мнению о том, что цифровизация вытесняет учителя из образовательного процесса. Важно понимать, что внедрение информационных технологий в образовательный процесс имеет своей целью улучшить и облегчить ход обучения при правильном их использовании.

Современные подходы к обучению направляют особое внимание не только на получение академических знаний по предметам, но и на всестороннее развитие гармоничной личности обучающегося, на происходящие в процессе обучения личностные трансформации, на развитие познавательной, социальной активности и мотивации. Все эти процессы связаны с особой активной ролью учителя, который перестает быть только транслятором и контролером усвоения знаний, выставляющим оценку, единственным источником информации и неоспоримым авторитетом для обучающихся, как это было в традиционной парадигме, центрированной на учителе, предполагающей обучение в одно время, в классе или группе одного и того же состава и возраста, в одном месте, с преобладанием одного стиля обучения, в

поощряющей конкуренцию среде. Сегодня учитель должен стать учителем будущего в ориентированном на ученика обучении, которое предполагает, что ученик обладает широкой самостоятельностью в принятии решений относительно своего обучения, сам оценивает себя и других учеников, обучение предполагает широкие возможности для внеклассного обучения, где каждый ученик работает в своем индивидуальном темпе, где задания персонализированы, обучение не привязано к одной возрастной группе, а образовательная среда поощряет сотрудничество. В таком обучении учитель призван стать тем, кто сможет научить критически мыслить, анализировать, делать выводы, кто будет способствовать не только приращению академических знаний, но и развитию эмоционального интеллекта, социального интеллекта, познавательной активности, творческого потенциала, способствовать развитию навыков, необходимых для принятия самостоятельных решений в будущем. Таким образом учитель должен стать своего рода помощником, консультантом, наставником, оказывающим необходимую поддержку и помощь в обучении, инструктором, который готов в любой момент оказать индивидуальную помощь каждому ученику [6, с. 125]. Для этого учитель должен и сам быть высокоразвитой личностью, открытым, любопытным, увлеченным процессом познания, гибким, с глубокими предметными и межпредметными знаниями, с высоким профессиональным и культурным уровнем, умением работать с людьми, готовым творчески меняться и самосовершенствоваться, потребностью в собственной творческой реализации в профессии. В свою очередь творческая реализация учителя связана с внутренней активностью, продуктивностью подсознательных процессов и проявлением креативности. От богатого творческого потенциала зависит уровень креативной самореализации и саморазвития [5, с. 30].

Одним современных образовательных подходов стало персонализированное образование. Персонализированное обучение – это подход, в котором созданы все условия для реализации потребности каждого обучающегося быть личностью, для персонализации как обучающихся, так и обучающихся. Компонентами персонализированного образования являются: индивидуальные образовательные траектории, эффективная образовательная стратегия, качественная оценка и эффективная обратная связь, личностное развитие [3, с. 199]. Такой подход в обучении отличается вариативностью, неструктурированностью, избыточностью материала, а обучение становится сотрудничеством обучающегося и обучающего на пути к персонализации.

Персонализированное образование является полисубъектным. Субъектная педагогика в целом предполагает реализацию новых технологий организации образовательного процесса с доминирующими в них установками на взаимодействие, сотворчество, рефлекссию, креативность, ситуационное проектирование, саморазвитие [5, с. 31].

В основе персонализированного образования лежит субъект-субъектное взаимодействие, весь процесс обучения становится центрированным на ученике, который берет на себя ответственность за свое обучение, определяет сам цели, время, темп обучения, вырабатывает свою стратегию обучения. Одновременно научиться этому ученик не может. Для реализации замысла становления ученика субъектом своего образования, учитель должен осуществить постепенную «передачу» ему ответственности, в процессе которой меняются и сами отношения ученик-учитель, они становятся более доверительными и значимыми, так как учитель постепенно перестает управлять, а начинает направлять ученика, помогает ему осваивать и развивать необходимые навыки; единоличная оценка учитель-ученик постепенно смещается в сторону самооценки и оценки ученик-ученик, более того, появляется оценка ученик-учитель; происходит постепенное смещение цели с успешности класса/группы и ученика к цели раскрытия собственного потенциала каждого и на его основе достижения максимальных индивидуальных результатов и поиск своего места в обществе.

На этапе внедрения персонализированного обучения учитель полностью им управляет, как в традиционном обучении: он создает среду обучения, ставит учебные цели, определяет темп для всех учеников, осуществляет оценку. Постепенно происходит модификация и ученики начинают привлекаться к различным процессам. На следующем этапе к процессу создания среды привлекаются ученики, при определении цели обучения учитывается их мнение, они же начинают определять собственный темп работы, но оценивание все еще остается в руках учителя. В дальнейшем ученики сами начинают создавать образовательную среду, выбирают варианты учебных целей из предложенных учителем, начинают самостоятельно выбирать задания из предложенного избыточного количества, работают в своем индивидуальном темпе, при наличии возможности выбирают время обучения, практикуется самооценка наряду с оценкой учителя. На заключительном этапе перехода к персонализированному обучению ученики сами создают среду обучения, определяют собственные цели обучения, исходя из своих интересов и потребностей, осваивают материал в соб-

ственном темпе, выбирают задания разной сложности, используют эффективные стратегии обучения, производят самооценку [1].

Таким образом в персонализированном обучении учитель осуществляет помощь ученику в выявлении своих потребностей; помощь в определении целей, если ученик не может самостоятельно четко их обозначить; дает разъяснения относительно возможностей и рисков доступа к различным ресурсам; может предложить альтернативные варианты выбора составляющих индивидуальной образовательной траектории; осуществляет консультации ученика при изменении целей обучения и необходимости корректировать индивидуальную образовательную траекторию; осуществляет помощь в рефлексии и в анализе затруднений, которые приводят к неполному раскрытию индивидуального потенциала в процессе изучения материала; осуществляет сопровождение в процессе движения по индивидуальной образовательной траектории; дает своевременную обратную связь (в очной или дистанционной форме) [7, с. 425].

Кроме помощи ученику, учитель в персонализированном обучении постоянно осуществлять анализ успешности прохождения обучения, эффективности реализации и раскрытия личного потенциала ученика, соответствия стратегии обучения заявленным изначально целям, интенсивности использования цифровой образовательной платформы и др.

По словам Е.И. Казаковой, идеалом образования является самообразование в хорошей компании [4]. Несмотря на то, что ученик предоставляется широкая самостоятельность, без учителя организация и проведение персонализированного обучения невозможно, так как именно он создает условия для развития личности обучающегося. Учитель занимается разработкой учебных модулей, организацией совместной деятельности учащихся по освоению модулей, проектированием программы самообразования (помощь ученику в понимании дополнительных возможностей, навигации по предметной области), оказывает эмоциональную поддержку, мотивирует, осуществляет мониторинг качества обучения, оказывает помощь в самооценке эффективности, и главное – учитель является образцом для ученика [4].

Персонализированное обучение немислимо без учета личных целей каждого ученика, что невозможно при традиционном обучении. При персонализированном обучении ученик не просто потребитель готовых образовательных решений и шаблонных знаний, а осознанно подходит к выбору знаний, основываясь на личностном смысле. Таким образом учитель осуществляет переход в консультативную пози-

цию в предметном плане: зная необходимый минимум для освоения, он может найти компромиссные решения для учащегося (совместно определить формы взаимодействия, выбор сложности заданий).

В процессе реализации персонализированного образования и ученик, и учитель получают новые возможности для личностного развития в процессе взаимодействия, а также возможность творческого подхода к образовательному процессу. Тем не менее одномоментный переход от учителя традиционной системы образования к учителю будущего маловероятен. Однако, благодаря усилиям, направленным на повышения качества высшего образования педагогов, реализации идеи повышения престижа профессии учителя этот процесс постепенно происходит. На сегодняшний день существует достаточно большое количество проблем в подготовке учителя для персонализированного образования: чтобы мотивировать ученика, развивать его познавательную активность, учитель должен сам обладать высокой степенью мотивации к обучению и сопровождению учеников; ограниченность человеческого ресурса высококвалифицированных учителей-экспертов; ограниченность временного ресурса учителя для индивидуального подхода к каждому ученику, для оценки его индивидуальных потребностей, для построения индивидуальной образовательной траектории и сопровождения образовательного процесса; недостаточный уровень цифровых компетенций большого количества учителей, а также необходимость в дополнительном образовании (например, необходимо обучиться искусству диалога, правильного вопрошания, которые необходимы при оценке обучающегося и помощи ему при рефлексии, необходимо освоить «гибкие» навыки, необходимо научиться совмещать в себе несколько ролей, а именно, стать аналитиком, стратегом и инструктором) и др.

Список литературы

1. Культура персонализированной модели образования. АНО «Платформа новой школы». URL: <https://old.sberclass.ru/rmo/director/intensive/kultura-personalizirovannoy-modeli-obrazovaniya> (дата обращения: 22.02.2022).
2. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников. // Ярославский педагогический вестник. 2019. №3. С. 16-20.
3. Минязова Е. Р. Персонализация как вектор развития системы образования / Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: сборник статей III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции (19 декабря 2020 г., г. Москва). Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. С.197-201.

4. Публичная лекция Е.И. Казаковой, д.п.н., профессора, члена-корреспондента РАО, директора института педагогики СПбГУ «Педагог XXI века: ключевые навыки» / Марафон функциональной грамотности, Академия Минпросвещения России. URL: https://www.youtube.com/watch?v=eIREg_IJyJ4 (дата обращения: 20.02.2022).

5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. №1. С. 29-42.

6. Тренды современного образования. – Алматы: ТОО «Bilim Media Group», 2017. 326 с.

7. Углев В.А., Ковалева Т. М. Когнитивная визуализация как инструмент сопровождения индивидуального обучения // Наука и образование. 2014. № 3. С. 420-449.

8. Школьная цифровая платформа. Персонализированная модель образования для школы. Режим доступа: [file:///C:/Users/sunny/Downloads/373403815%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sunny/Downloads/373403815%20(1).pdf).

УДК 376

*Палангов Абульфат Гулам оглы.
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра Компьютерные науки,
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
(Баку, Азербайджан)
abulfat1@gmail.com*

ПУТИ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВЫЕ ОБЩЕСТВА

WAYS TO DEVELOP QUALITY DIGITAL EDUCATION IN A DIGITAL SOCIETY

Аннотация. Задача учителей и государства – восстановить образование как лучшее в мире, направить образование, а не бизнес, на развитие личности и культуры. Возникающее технологическое образование, основанное на морально значимых и этических стандартах, не является недоступным будущим, а ориентировано на передовое цифровое образование, которое учителя готовы поддерживать и восстанавливать.

Ключевые слова: цифровое образование, цифровые образовательные технологии, электронная информационно-образовательная среда, студенты.

Abstract. The task of teachers and the state is to restore education as the best in the world, to direct education, not business, to the development of personality and culture. Based on morally meaningful and ethical standards, evolving technology education is not an inaccessible future, but focuses on advanced digital education that teachers are ready to support and restore.

Keywords: digital education, digital educational technologies, electronic information and educational environment, students.

Актуальность: образование и технологии всегда были партнерами. По мере того, как мы вступаем в третье десятилетие 21-го века, становится все более очевидным, что новейшими технологиями, формирующими школьное образование, являются цифровые технологии, такие как компьютеры, подключенные к Интернету, и мобильные смартфоны. Влияние цифровых технологий на общество и образование неоспоримо. Для общества характерна экспансия цифровых услуг на все сферы жизни человека, в том числе и на образование. На самом деле цифровое общество окружает нас повсюду, и мы вошли в него в какой-то мере благодаря его влиянию на образовательный процесс. Сегодняшнее требование состоит в том, что учащиеся, будь то в школе или университете, должны иметь навыки постоянной цифровой трансформации (ИТ) и надлежащее цифровое образование.

В последние годы средние школы несут ответственность за предоставление начального цифрового образования и укрепление образования в более важных областях STEM (естественные науки, технологии, инженерия и математика) в будущем. Учащиеся должны научиться использовать программное обеспечение в компьютерных классах и понять, как работают компьютеры, Интернет и защита данных. Затем это может стать основой для более глубокого изучения цифровых и ИТ-тем во время профессионального обучения и развития.

Практическая значимость: средства и технологии обучения позволяют учащимся развивать эффективные навыки самостоятельной работы. Студенты смогут проанализировать, что требуется, чтобы научиться искать и использовать онлайн-ресурсы. Цифровое обучение повышает их эффективность и продуктивность. Кроме того, вовлечение студентов, цифровые инструменты обучения и технологии

оттачивают навыки критического мышления, которые являются ключом к развитию систематического мышления. Студенты также развивают позитивное чувство эксплуатации, приобретая новые знания и навыки с помощью цифровых инструментов обучения, что дает им уверенность в том, что им нужно учиться больше. Воплощение цифрового образования в реальность Образовательная подготовка учителей также должна быть модернизирована. Цифровому образованию требуются хорошо подготовленные учителя, которые могут использовать цифровые медиа для предоставления учащимся актуальной информации.

Учащиеся должны рассмотреть следующие стратегии использования качественного цифрового образования и технологий.

1. Развивать медиа грамотность в глобальном масштабе.

Студенты должны определить и проанализировать международные источники новостей, доступные как на их родных языках, так и в английских переводах, а также СМИ со всего мира.

2. Откройте для себя личные мысли, стоящие за глобальными проблемами.

Студенты должны быть открыты для обратной связи из разных стран посредством видеоконференций и диалогов на других онлайн-платформах, анализируя цифровые медиа, созданные отдельными лицами, такие как сообщения в блогах, твиты и видео.

3. Доступ к глобальным сетям знаний

Учащиеся, участвующие в глобальных сетях, где собираются и анализируются данные, должны синтезировать информацию из разных культур и создавать новые знания на основе существующих знаний, сотрудничая в глобальных командах.

4. Привлечь мировую аудиторию через онлайн-публикацию.

Сегодня учащиеся должны иметь возможность не только делиться своими исследованиями и идеями с помощью технологий в классе или школе, но и делиться тем, что они узнали по всему миру, с помощью онлайн-инструментов публикации и веб-сайтов, которые охватывают глобальную аудиторию.

5. Должен уметь использовать возможности виртуального моделирования

Чтобы понять глобальную сложность, они должны использовать виртуальную реальность, игры и программы моделирования, которые имитируют реальный мир.

Цифровое образование — это сочетание цифровой информации и обучения. Используя передовые цифровые технологии, система обра-

зования стала проще и эффективнее, чем традиционная система образования. Таким образом, система образования больше не зависит от централизованной координации как учителей, так и профессоров. Необходимо большой прогресс в образовании посредством цифрового образования, чтобы предотвратить ограничение традиционного образования. Цифровое образование — это более увлекательное обучение и более ориентированное на результат. За последние несколько лет наша страна подключилась к цифровому образованию с помощью передовых технологий, таких как облачные вычисления и виртуальные центры обработки данных.

Мобильные устройства, компьютеры и другие чудеса техники уже используются на занятиях. Нет сомнения, что это полезно, но в некоторых случаях имеет негативные последствия.

Преимущества:

Самостоятельное обучение проще и эффективнее.

Хорошая подготовка к будущему - студентам будет легче соревноваться в будущем.

Современные технологии снижают стоимость образования и учебников.

С техникой учиться интереснее.

Разрабатываются и используются новые методы обучения.

Недостатки:

Отсутствие интереса к тяжелой работе. Многие студенты ленивы из-за наличия всевозможной информации в Интернете. Они больше не хотят учиться на собственном горьком опыте. Даже некоторые студенты не ходят на занятия, думая, что по ошибке могут найти все в Интернете. Они считают, что учителя больше не нужны.

Потенциальные ловушки. Нет сомнений, что компьютеры являются невероятным средством обучения, но компьютеры также вызывают много проблем. Иногда ученики пропускают домашнее задание из-за проблем с компьютером и других технических неполадок. В результате студенты иногда сталкиваются с большим стрессом. Студенты сталкиваются с проблемами из-за медленного интернет – соединения.

Студенты также просматривают сайты, которые не имеют отношения к их занятиям, и поэтому тратят много времени впустую. Цифровые устройства отвлекают, и учащимся трудно сосредоточиться на том, что действительно важно.

Злоупотребление технологиями. Мобильные устройства, компьютеры и другие технологии обычно рассматриваются как средство развлечения, а не обучения. Учебники известны только как средства

обучения. Это учение о потреблении и оказывает негативное влияние на учащихся. Мы не можем много думать о злоупотреблении технологиями, но это большая проблема для студентов.

Проблемы с обучением. Профессора и преподаватели, хотя и не проходят регулярное обучение, часто не могут обучать своих студентов. Учителя, которые преподают традиционными методами, иногда не могут идти в ногу с технологиями. Некоторые учителя избегают технологий, потому что не считают их удобными в использовании.

Технология имеет как преимущества, так и недостатки в преподавании и обучении. Если мы сможем понять, как правильно использовать технологии в образовании, недостатки можно свести к минимуму.

Результат. На данном этапе человечество, как иногда кажется, учится жить с технологиями, способными полностью овладеть человеком и тормозить его развитие. Конечный результат будет зависеть от того, где и для каких целей доступна технология, а также от того, насколько хорошо люди взаимодействуют с технологиями и цифровыми устройствами. Государство может попытаться решить эту проблему, но основной вклад в ее решение вносят сами люди: их готовность или нежелание учиться, в том числе учиться пользоваться цифровыми технологиями. Развитие образования, науки и производства является источником жизненной силы общества.

Список литературы

1. The potential of the electronic information-educational environment of a university in professional education: trends and prospects / Barashkina E.V. [et al.] // *Propositos y Representaciones*. 2021. Vol. 9. No. 3.
2. <https://hafta.az/elektronlasan-azerbaycan-tehsili-300362-xeber.html>
3. Niyazova Yu.M., Garin A.V., Zlydnev M.I. Digital platform as an information and economic structure // *Competency / Competency (Russia)*. 2021. No. 1. P. 31-36
4. <https://azedu.az/az/news/43607-reqemsal-telim-texnologiyalari-reqemsal-tehsil-haqqinda-abstraktlar->
5. Digital Education for the 21st Century Technologies and Protocols//Souvik Pal, Ton Quang Cuong, R. S. S. Nehru. Published December 23, 2021 by Apple Academic Press
6. Integrating Technology in the Classroom: //Boni Hamilton
7. https://www.researchgate.net/publication/348385317_Impact_on_the_Virtual_Learning_Environment_Due_to_COVID-19
8. <https://theconversation.com/us/topics/digital-learning-29451>

Подымова Людмила Степановна
профессор кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва

Podymova Lyudmila
Professor of the Department of Educational Psychology
Moscow Pedagogical State University, Moscow
e-mail: pod_ls@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

INNOVATIVE POTENTIAL AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. В статье проводится анализ развития персонализированного образования в высшем образовании. Показано место персонализированных технологий обучения в современном образовательном дискурсе и среди тенденций современного образования.

Ключевые слова: тенденции современного образования, персонализированное обучение, гуманизация, гуманитаризация, компьютеризация, персонализация, глобализация.

Abstract. The article analyzes the development of personalized education in higher education. The place of personalized learning technologies in modern educational discourse and among the trends of modern education is shown.

Keywords: trends in modern education, personalized learning, humanization, humanitarization, computerization, personalization, globalization.

Актуальность проблемы развития инновационного потенциала объясняется, прежде всего, нарастающим интересом и популярностью использования в образовательных организациях инновационных технологий, что неизбежно приводит к трансформации роли и функции педагогов и руководителей.

Большинство исследователей определяют инновационный потенциал как интегральное свойство личности, определяющее ее отношение к инновациям [1,2,4 5,,6,7,8, 9]. Составляющими инновационного потенциала руководителя, как их систематизировала М.С. Гаврилова, «выступают: практичность и креативность мышления, потребность в самоактуализации и успехе, организаторские способности, уверенность в себе» [3, с. 58].

Анализируя деятельность руководителей-инноваторов, М.С. Гаврилова пришла к выводу о том, что, что таким людям в основном присущи такие умственные качества, как: «умение охватывать целое при одновременном внимании к деталям, способность находить быстрые нестандартные решения, способность предвидеть социальные и правовые последствия. Благодаря практичной направленности мышления руководитель-инноватор быстро осознает проблему, оценивает перспективы нововведений и решительно принимает меры по их реализации» [3, с. 61].

В структуре мотивации руководителей-инноваторов преобладает возможность воплощения в жизнь своих планы, идей, достижения признания своего авторитета. Творческие руководители не ставят на первое место стремление занять высокую должность ради личного престижа, однако они и не допускают отказа от повышения по служебной лестнице, прекрасно понимая, что чем выше занимаемая им должность, тем больше возможностей реализовать свои возможности, способности и задуманные изменения.

М. В. Чигринова, исследовавшая инновационный потенциал эффективного и неэффективного руководителя методом репертуарных решеток Келли, пришла к выводу, что «одним из компонентов инновационного потенциала является когнитивная сфера личности и, в частности, система субъективных представлений человека о сущности инновационной деятельности и психологических особенностей участника внедрения новшеств» [41, с. 22]. Именно через такую эталонную систему, которая обладает самостоятельным онтологическим статусом, «осуществляется процесс оценивания наличных и необходимых внутренних и внешних средств деятельности, что обеспечивает определенный уровень инновационного потенциала личности» [9, с.23].

М. В. Чигринова смогла выявить тот факт, что «инновационный потенциал является высоким, если в индивидуальной концепции личности фиксируется следующее содержание: видение личностью своей роли во взаимодействии с миром как активное, инициативное участие в инновационной деятельности; всесторонние представления о твор-

ческом подходе к профессиональной деятельности; коммуникативная компетентность; представление о творческом, активном отношении к действительности как значимой ценности в деятельности» [9, с.26].

В нашем исследовании мы рассматриваем инновационный потенциал как интегративную характеристику личности, включающая в себя: индивидуальные способности и ресурсы педагога высшей школы, позволяющие генерировать инновационные идеи и формы поведения, умение соотносить внутренние возможности личности и условия деятельности, анализировать ситуации современного образовательного пространства, трансформировать традиционные подходы в инновационные методы и технологии обучения и воспитания личности.

Структура инновационного потенциала педагога состоит из следующих компонентов:

– «*мотивационно-целевого компонента*, включающего в себя (интерес к инновационным образовательным идеям и направлениям высшей школы, потребность и инициативность в самостоятельном поиске и реализации педагогических новшеств);

– *когнитивного компонента*, включающего в себя умение ориентироваться в инновационных образовательных трендах и тенденциях высшего образования, восприимчивость к инновациям и умение оперативно реагировать на инновационные образовательные вызовы и изменения в образовательном пространстве вуза, умение генерировать новые идеи и находить оригинальные педагогические подходы к обучению студентов);

- *субъектно-деятельностного компонента*, включающего в себя способность к экспериментированию в работе с педагогическими новшествами; вариативность поведения в нестандартной педагогической ситуации; инновационная мобильность;

– *рефлексивного компонента*, включающего в себя способность адекватно анализировать результаты работы с новшествами; умение прогнозировать последствия использования новшеств в педагогической деятельности, умение брать на себя ответственность за негативные последствия использования новшеств, преобразовывать ситуацию и принимать решения» [8]. .

В исследовании мы изучали некоторые компоненты инновационного потенциала руководителя образовательной организации: В эмпирическом исследовании приняли участие руководители муниципальных бюджетных образовательных учреждений (МБОУ) Москвы и Московской области в количестве 20 человек: 4 директора школы, 4 заместителя директора по учебно-воспитательной работе, 2 замести-

теля директора по воспитательной работе, 1 заместитель директора по безопасности, 1 заместитель директора по административно-хозяйственной работе, 4 педагога-организатора, 4 руководителя методических объединений.

Для изучения инновационного потенциала были использованы следующие методики: опросник «Психологическая готовность к инновационной деятельности» по методике В.Е. Клочко и О.М. Краснорядцевой, диагностическая карта «Оценка готовности к участию в инновационной деятельности» (Т. С. Соловьёва), шкала готовности к творческо-инновационной деятельности (С.Ю. Степанов), методика диагностики реализации потребностей в саморазвитии Н.П. Фетискина.

Представим результаты исследования. Высоким уровнем психологической готовности к инновационной деятельности обладает лишь 10 % руководителей, уровень выше среднего психологической готовности к инновационной деятельности характерен для 20 %, средний уровень присущ 60 %, низкий уровень психологической готовности к инновационной деятельности свойственен 10 %. При этом, средний уровень по шкалам «Инициативность» и «Предпочтение деятельности, требующей инновативности» указывает на то, что большинство руководителей готовы к принятию управленческих решений, направленных на внедрение инноваций, но при этом они всё же опасаются брать на себя слишком высокую ответственность в условиях неопределенности и риска. Исследование обнаружено следующее противоречие. С одной стороны, педагоги декларируют открытость к перестройке ценностных и смысловых изменений жизненного пространства, а, с другой, нерешительность и медлительность в направлении осуществления таких шагов.

При этом 80% из них они обнаружили средний уровень готовности к инновационной деятельности, и 70% – реализацию потребностей в саморазвитии

По итогам диагностического этапа были сформулированы рекомендации по развитию инновационного потенциала руководителей образовательных организаций:

- развивать интерес у руководителей к содержанию своей профессиональной деятельности в области инновационной деятельности;
- формировать уверенность в своей профессиональной компетентности;
- выработать такие необходимые качества, как уверенность, личная ответственность за принятие решений, стрессоустойчивость, жиз-

нестойкость, способность к саморазвитию и саморегуляции (программирование, моделирование, самостоятельность, гибкость);

- сформировать благоприятный социально-психологический климат в трудовом педагогическом коллективе, руководителем которого является данное лицо;

- реализовать основные психологические ресурсы руководителей: мудрость, или жизненный опыт; осмысленность жизни; способность и желание к изменению; существование значимой жизненной цели; способность к социальным контактам и необходимость в них; высокая степень благополучия;

- сформировать эффективную мотивацию профессионального самосовершенствования и достижения успеха;

- пробудить адаптивные механизмы самих руководителей к инновационной среде;

- повысить значимость внутренней мотивации к инновационной деятельности;

- сформировать высокий уровень «готовности к риску» в сочетании с высоким уровнем «рациональности»;

- создать положительные эмоции к инновациям;

- развивать навык прогнозирования, оценки рисков и принятие решений в условиях неопределенности, развитие неординарного мышления;

- утверждать значимость выработки системы саморазвития.

Таким образом, развитие инновационного потенциала руководителей образовательных организаций – важная задача развивающей работы с педагогическими работниками, от которых зависит эффективность функционирования образовательной системы школы.

Список литературы

1. Алисов Е.А., Подымова Л.С. Современные технологии и модели обучения. – М.:МПГУ, МГПУ, 2018. – 90 с.

2. Арно А.О. Проектирование образовательного пространства на основе подхода развития навыков «4К»//Кант. – 2020. – № 1 (34)– С. 188-192.

3. Гаврилова, М. С. Становление авторитета руководителя инновационного образовательного учреждения: диссертация. – М.: Просвещение, 2003. – 275 с.

4. Еремизина Л. Инновационная деятельность: директора в обновлении управления школой. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moi-universitet.ru/innovatsionnaja-dejatelnost-direktora-v-obnovlenii-upravlenija-shkoloj/>

5. Инновационная деятельность директора в обновлении управления школой/ [Электронный ресурс]. – URL: <https://moi-universitet.ru/innovatsionnaja-dejatelnost-direktora-v-obnovlenii-upravlenija-shkoloj/>
6. Инновационные подходы и технологии в общем и профессиональном образовании. – Москва-Курск, 2018.– 226 с.
7. Матюшкина М.Д. Оценка инновационного потенциала образовательного учреждения. / Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 21 – 26.
8. Миронова И.В. Развитие инновационного потенциала преподавателя вуза в дополнительном профессиональном образовании. Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2018. – 24 с.
9. Чигринова М. В. Психологические средства повышения инновационного потенциала руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1989. – 22 с.

УДК 376.1

Эмирбекова Гюльнара Даньялбековна
*старший преподаватель кафедры гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин
Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г.Дербент*
Мусаева Патима Гаджиевна
*студент 4 курса, направления подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
Профиль: Психология и социальная педагогика
Дербентский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет»,
г. Дербент*

Emirbekova G. D
*senior lecturer, Department of Humanities and natural Sciences,
Derbentskiy branch of Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Moscow Pedagogical State University», Derbent*
Musaeva P.G.
*Faculty of Psychology and Social Pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Derbent
e-mail: mpatimag@icloud.com*

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА

THE SPECIFICS OF THE ACTIVITY OF A TEACHER AND PSYCHOLOGIST IN THE CONTEXT OF TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE MODERN WORLD

Аннотация. в статье рассмотрены актуальные проблемы профессиональной деятельности педагога в современных условиях.

Ключевые слова: проблемы профессиональной деятельности, педагог.

Abstract: the article deals with the actual problems of professional activity of a teacher in modern conditions.

Keywords: problems of professional activity, teacher.

В настоящее время педагогика в России отмечена интенсивной модернизацией из-за требований современного общества и мира в целом. Глобализация происходит в таких сферах деятельности современного человека, как: социальная, образовательная, культурная, информационная и т.д. Это все вызывает трансформацию сознания у общества, и перед педагогической наукой и практикой выдвигаются новые цели и задачи, согласно которым необходимо осуществлять подготовку педагогических кадров нового типа, способных жить и работать в условиях интеграционного пространства, успешно подготавливать и воспитывать обучающихся независимо от их идентичностей. Таким образом, профессиональная деятельность педагогов специфична из-за культурного многообразия образовательной среды.

В современном обществе существуют основные проблемы, с которыми сталкивается в своей деятельности каждый педагог. Среди них:

1. Система подготовки педагогических кадров.
2. Отсутствие доверительных отношений между участниками педагогического процесса.
3. Создание негативного образа педагога.
4. Чрезвычайная занятость педагога административными обязанностями.
5. Учитель и ученики стали говорить на разных языках.
6. Низкая мотивация к обучению у детей
7. Трудности в воспитательной работе.

8. Эмоциональное выгорание педагогических работников.

Вышеперечисленные проблемы в современной педагогике ясно показывают, что педагогическое сообщество переживает изменения в менталитете. В связи с этим, личность педагога требует пристального к ней внимания. Важна необходимость разработки организационно - технологического обеспечения и духовно-нравственного здоровья педагога. Апробация в системе высшего, общего и среднего образования, а также в системе дополнительного профессионального образования. Современная культурная ситуация решительно требует существенного пересмотра традиционных образовательных парадигм, которые сегодня оказываются уже несостоятельными в смысле обеспечения развития любого цивилизованного общества. Еще в начале XX века Ф.Ницше, З.Фрейдом, О.Шпенглером и целым рядом других выдающихся мыслителей со всей определенностью были заявлены исключительная враждебность европейской культуры человеку и неизбежность ее сокрушительного краха, что позднее было исчерпывающе подтверждено многими событиями этого столетия. В настоящее время мы можем наблюдать нарастающий крах вообще любой тоталитарности и авторитаризма во всех сферах человеческой деятельности, особенно отчетливо проявившийся в последнее десятилетие на так называемом советском и пост-советском пространстве. Этот процесс, конечно, не мог не затронуть и такую определяющую сферу жизни общества, как образование, сделав его привычные содержание и формы неприемлемыми. Уже сейчас мир в целом становится многополярным и поликультурным, а ведущими тенденциями современного образования являются его гуманизация и гуманитаризация, диалогизм и проектность. В этой связи уже есть и понимание того, что образование и обучение - очень разные вещи, и что образование не должно быть просто трансляцией. Однако, сегодня меняются образовательные методологии и технологии, даже содержание образовательных программ и учебных планов, но не сама сущность образования, которая пока остается совершенно неизменной, поскольку все еще не произошло главной ментальной перемены в этом контексте. По-прежнему отсутствует понимание того, что образование не должно просто транслировать культуру, и тем более - какую-то бы ни было моно-культуру. Трансляция же культуры, обнаружившей свою враждебность, репрессивность по отношению к человеку, культуры, терпящей крах, вообще вряд ли может быть признана разумной. А это значит, что должны измениться смыслы, цели и ценности образова-

ния. Современные подходы к воспитанию. В современной теории воспитания как определению «воспитания» существует два подхода:

Первый - объектный

Второй - субъектный

Объектный подход к воспитанию:

Объектный подход рассматривает ребенка как объект педагогического процесса. В этом случае главной направляющей силой развития и формирования ребенка является внешнее воздействие.

Субъектный подход к воспитанию:

Субъектный подход ориентирует взгляд на ребенка как на субъект воспитания. «Воспитание - это непрерывное становление к целостности» (Г. С. Батищев). «Воспитание - это способ связи требований и правил жизни с законами Вечности» (Я. А. Коменский). Воспитание - это «путь овладения на Земле этикой существования» (Н. К. Рерих). Такие взгляды предполагают признание ребенка как главной, высшей ценности в педагогическом процессе, осознание и признания его права на самоопределение, признание приоритетности объект - субъектных отношений в области образования и воспитания. Большое влияние на теорию воспитания оказали идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), педагогические взгляды и учения педагогов прошлого (Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Я. Корчак и др.) призывавшие строить педагогическую деятельность с учетом индивидуальных- психологических, возрастных особенностей личности ребенка, помогать развитию и совершенствованию его природных задатков. Гуманистические идеи воспитания легли в основу следующих подходов в воспитании:

-Культурологический подход

-Личностный подход

- Личностно- деятельностный подход

-Личностно- ориентированный подход

-Системно-деятельностный подход

-Средовый подход

-Субъектно-деятельностный подход

-Технологический подход

-Философско-антропологический подход

-Ценностный подход

В современном обществе отчетливо выявляются три характеристики образования:

1) образование как отдельная сфера жизнедеятельности, самостоятельная область жизни;

2) образование как универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, буквально дар одного поколения другому;

3) образование как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретение им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Каждая из них по своему акцентирует внимание на эволюции человека, погруженного в образовательную среду.

Деятельность становится незаменимым условием реализации человеком самого себя в окружающем мире. Какой человек будет успешен в завтрашнем мире? К каким вызовам он должен быть готов, каким образованием обладать? И как в связи с этим должно быть перестроено содержание образования? Не решены вопросы инклюзивного, интегрированного, включенного обучения детей в системе дополнительного образования с актуальностью и необходимостью интеграции управленческого ресурса и привлечения партнеров — образовательных организаций, то есть с точки зрения внешней стороны в рамках системы. Особое место занимает проблема работы подрастающего поколения с информацией: как ее получают, что читают. В этом смысле актуальность такого направления, как «психология чтения», выходит за привычные рамки технического и смыслового контекста. Хорошо известное выражение «Как мы читаем, так и учимся» сегодня поднимает на новый уровень вопросы, связанные с работой с носителями информации, электронными ресурсами, базами данных, систематизацией информации, формами электронной визуализации учебной информации. В этом смысле необходимы исследования когнитивных процессов, эмоциональной и ценностной сфер человека с учетом меняющейся образовательной среды. Особое внимание приковано к учебным стратегиям — метанавыкам и метакомпетенциям, позволяющим осваивать учебное содержание и организовывать свое индивидуальное образовательное пространство. Инновационная образовательная среда апеллирует к трансформации подготовки педагогов, обновлению содержания их подготовки. Федеральный образовательный стандарт последнего поколения и Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. в своей структуре уже содержат указания на переход от компетентного подхода к метапредметному подходу. Отличительная особенность метапредметного подхода — переход от разобщенности стратегий и содержания отдельных учебных дисциплин к изучению объективного явления с точки зрения различных наук. Важно отметить, что при этом содержание образования приобретает ситуативно-контекстную форму. Но-

сителями такого образования становятся события, возникающие в межсубъектных отношениях взаимодействия участников образовательной среды, а способом создания нового содержания образования — изменение траектории и технологии обучения самого педагога, его подготовки к профессиональной деятельности нового вида, становления ее как субъекта, доминанты своей жизненной активности

Список литературы

1. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 4-7.

2. Матанова, Е. А. Педагогика сегодня: проблемы и решения / Е. А. Матанова. — Текст : непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2019 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2019. — С. 9-12.

3.Титова Е.А. Проблема современного учителя.— Подольск, 2016. – С.4-15.

4.Пирмагомедова Э.А., Бабаева Х.С. Педагогические проблемы современного образования и возможные пути их решения// Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. Дербент, 2018. С. 51-56.

5. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

6. Севумян Г.М. Педагогические компетенции современного учителя. Доклад // Г.М. Севумян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://урок.рф/library/doklad_pedagogicheskie_kompetentcii_sovremennogo_uch_122822.html

7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 358 с.

8. Бойко В. В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2003. – 474 с.

УДК 37

Адилова Арзу Джейхун кызы
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
e-mail: arzuadilova0@gmail.com
Телефон: (+994) 051-647-37-35

ВРЕДНОСНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ИСПОЛЬЗУЕМОЕ ПРИ ИНФОРМАЦИОННЫХ АТАКАХ

MALICIOUS SOFTWARE USED IN INFORMATION ATTACKS

Аннотация. Объем и роль информации в современном обществе стремительно растут. На основе возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах жизни общества идут интенсивные процессы информатизации. В результате применения новейших достижений ИКТ возникают ранее невиданные возможности для социально-экономического развития государства, защиты прав и свобод граждан, повышения благосостояния. Для эффективного использования этих возможностей важно обеспечить безопасность информационной среды. Таким образом, если информационная среда, созданная развитием информационных технологий, не защищена надежно, создаются условия для информационной агрессии, которая является новым видом информационной операции. Рост информационных атак с использованием электронных средств в первую очередь связан с распространением сети Интернет. С помощью компьютерных и сетевых технологий различная конфиденциальная информация похищается, контролируется или уничтожается за считанные секунды, независимо от местонахождения. Транснациональный характер этих операций, осуществляемых с использованием компьютерной сети, предполагает, что ключевой частью любой стратегии борьбы с информационными атаками является разработка общей политики решения проблем.

Ключевые слова: информационной безопасности, вредоносное ПО, Рекламные программы, Программа-вымогатель (вирус зарабатывания денег), Боты, Руткит.

Abstract. The volume and role of information in modern society is growing rapidly. Intensive informatization processes are taking place in all spheres of society based on the opportunities of information and communication technologies (ICT). As a result of the application of the latest achievements of ICT, unprecedented opportunities have emerged for the socio-economic development of the state, the protection of the rights and freedoms of citizens, and the improvement of welfare. To make effective use of these opportunities, it is important to ensure the security of the information environment. Thus, if the information environment created by the development of information technology is not safely protected, conditions are created for information aggression, a new type of information operation. The increase in information attacks using electronic means is primarily due to the spread of the Internet. With the help of computers and network technologies, various confidential information is stolen, managed or destroyed in a matter of seconds, regardless of location. The transnational nature of these operations using a computer network suggests that A key part of any information attack strategy is to develop a common problem-solving policy.

Keywords: information security, malware, advertising programs, money-taking virus, bots, rootkit.

Как и в обычных войнах, в информационной войне действия ведутся по двум направлениям: наступлению и обороне. Информационное оружие в основном используется в наступательных операциях. Что отличает информационное оружие от обычного боевого оружия, так это то, что основное внимание информационного оружия направлено на использование алгоритмов и технологий, объединяющих базовые знания. Воздействуя на человеческий разум как информационное оружие разрушает способы и формы идентификации личности, меняет матрицу мышления, формирует личность по заданным параметрам (образ мышления, духовная потребность, формы самовыражения и т. д.), разрушает или контролирует системы управления противоположной стороны.

Системы интернет-безопасности, Inc. При классификации информационных атак компания разделила их на пять категорий:

1. Сбор информации;
2. Инициативы по несанкционированному вмешательству;
3. Отказ в обслуживании;
4. Подозрительная деятельность;
5. Системные атаки.

Первые 4 категории — это дистанционные атаки, а последняя категория — локальные атаки типа «отказ в обслуживании».

Многие вредоносные программы используются во время информационных атак. Вредоносные программы различаются по функциям, назначению и принципам работы. Теперь давайте посмотрим на эти вредоносные программы.

Вредоносное программное обеспечение — это несанкционированная и часто вредоносная программа, созданная для выполнения вредоносных действий.

Наиболее распространенным типом вредоносных программ являются компьютерные вирусы. Компьютерный вирус — это паразитический программный код, внедряющийся в программу, документ или определенные области носителя информации. Этот код может воспроизводить себя на компьютере и выполнять различные вредоносные действия.

Один из самых вредоносных типов вирусных программ называется Trojan. Этот тип программного обеспечения собирает информацию от пользователя без разрешения и отправляет ее «преступнику», который уничтожает информацию или для злонамеренного использования.

Теперь давайте посмотрим на менее известные вредоносные программы:

- 1) Рекламные программы
- 2) Программа-вымогатель (вирус зарабатывания денег)
- 3) Боты
- 4) Руткит

Рекламные программы - Такие программы автоматически загружают рекламу на компьютер пользователя. Обычно рекламное ПО входит в бесплатное программное обеспечение. Рекламное ПО отправляет вашу личную информацию рекламодателям без вашего ведома и размещает рекламные баннеры в других программах, таких как браузеры. Рекламное ПО задерживает загрузку веб-страниц, снижает производительность системы, изменяет программы, размещая специальные скрипты.

Как рекламные программы попадают в систему?

Рекламное ПО обычно поставляется с программным обеспечением/приложениями, которые вы загружаете из Интернета — обычно это бесплатные или общедоступные приложения, и тайно устанавливается на ваше устройство без вашего ведома. Бесплатное программное обеспечение, содержащее рекламу, может раздражать, но оно не является незаконным.

Рекламная программа работает, осторожно устанавливая ее на ваши устройства, надеясь, что вы нажмете на рекламу, которая вам показывается случайно или нет. Создатели и распространители рекламных программ получают деньги от третьих лиц одним из следующих способов:

1. Pay Per Click (PPC) — они получают оплату каждый раз, когда вы открываете рекламу.

2. Плата за просмотр (PPV) — они оплачиваются каждый раз, когда вы видите рекламу.

3. Плата за установку (PPI) — удерживается при установке установленного программного обеспечения на устройство.

Программа-вымогатель практически держит компьютерную систему в плену и требует денег, чтобы освободить систему. Это вредоносное ПО ограничивает доступ пользователей к вашему компьютеру, шифруя файлы на жестком диске или блокируя систему. Также программа выводит сообщения, которые вынуждают создателя вредоносного ПО заплатить за снятие ограничений и восстановление доступа к компьютеру. Программа-вымогатель обычно распространяется как обычный компьютерный червь и заражает компьютер, загруженный файл или другую уязвимость в сетевой службе. Программа-вымогатель использует асимметричное шифрование. Это криптография, которая использует пару ключей для шифрования и дешифрования файла. Пара открытый-закрытый ключ однозначно создается злоумышленником для жертвы, а закрытый ключ расшифровывает файлы, хранящиеся на сервере злоумышленника. Злоумышленник предоставляет секретный ключ жертве только после того, как выплачен выкуп, хотя это не всегда так, как видно из недавних кампаний по вымогательству. Без доступа к закрытому ключу практически невозможно расшифровать файлы, хранящиеся с целью получения выкупа.

Почему так сложно найти преступников-вымогателей?

Использование анонимной криптовалюты, такой как биткойн, для оплаты затрудняет отслеживание денег и преступников. Все чаще киберпреступные группы разрабатывают схемы получения выкупа для получения быстрой прибыли. Легкая доступность открытого исходного кода и платформ перетаскивания для разработки программ-вымогателей ускорила создание новых вариантов программ-вымогателей и помогла тем, у кого есть опыт написания сценариев, создавать свои собственные программы-вымогатели.

Боты используются для автоматического выполнения определенных операций. Хотя некоторые боты создаются для относительно безобидных целей (видеоигры, интернет-аукционы, онлайн-конкурсы

и т. д.), в последнее время все большее распространение получили боты, используемые в злоумышленных целях.

Боты могут использоваться в бот-сетях, в DDoS-атаках, в качестве спам-ботов, размещающих рекламу на веб-сайтах, в качестве веб-пауков, очищающих информацию на сервере, и для распространения вредоносных программ.

Руткит компьютер это программа или набор программ, способных к удаленному управлению. Обнаружить такую вредоносную программу очень сложно. После установки руткита суперпользователь может украсть ваши данные, изменить конфигурацию системы, программное обеспечение (особенно любую программу безопасности, которая может обнаруживать руткиты), установить вредоносное ПО или запустить компьютер как часть ботнета. Руткиты могут быть трудно обнаружить и предотвратить из-за его тайной операции. Вот почему многие продукты безопасности неэффективны при обнаружении и удалении руткитов. В результате руткиты можно обнаружить только с помощью мониторинга.

Что может быть повреждено во время руткит-атаки?

- Вредоносное ПО вызывает заражение.
- Удаляет файлы.
- Предотвращает личную информацию.
- Крадет конфиденциальную информацию.
- Изменяет конфигурации системы.

Для предотвращения вредоносных программ используется ряд антивирусных систем. Самыми популярными из них являются разные версии Касперского.

В Азербайджане, помимо антивирусных систем, для предотвращения этих действий действует Служба электронной безопасности, созданная Министерством цифрового развития и транспорта.

Научная новизна статьи: В данной статье рассматриваются вредоносные программы и их менее известные виды, которые считаются одной из основных причин нарушений информационной безопасности.

Актуальность предмета: Известно, что в последние годы технологии и социальные сети стали более развитыми, и практически каждый имеет доступ к этим сетям. Столь стремительное развитие техники, наряду с преимуществами, привело к решению некоторых важных вопросов. В основе этих вопросов лежит проблема безопасной передачи, хранения и обработки информации. Сегодня эта безопасность может быть намеренно или случайно нарушена преступниками. Для

этого используется множество методов. Одним из них является вредоносное ПО.

Результат: Исследования показывают, что для обеспечения безопасности информации нам необходимо распознавать особенности и принципы работы этих вредоносных программ. Если мы знаем об этом, то мы не вводим вредоносное ПО в нашу сеть и компьютерную систему, не зная об этом.

Список литературы

1. <https://www.avast.ru/c-malware>
2. http://taimyr24.ru/bezopasnost-grazhdan/vredonos_prog_inet.pdf
3. <https://www.mcafee.com/en-us/antivirus/malware.html>
4. <https://cert.az/> - Elektron təhlükəsizlik

УДК159.9.072.432

Акбаева Дианна Джашарбековна

канд. психол. наук, доцент

Карачаево-Черкесский государственный университет

имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия

e-mail: akbaevaddj@mail.ru

Хабова Роза Казбековна

ст. 41 группы ф-та психологии и социальной работы

Карачаево-Черкесский государственный университет

имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия

e-mail: rozakhabova@mail.ru

Akbaeva Dianna Dzhasharbekovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

email: akbaevaddj@mail.ru

Khabova Roza Kazbekovna

student of group 41 of the faculty of psychology and social work

e-mail: rozakhabova@mail.ru

Karachay-Cherkess State University

named after W.D. Alieva, Karachaevsk, Russia

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ НА ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE INFLUENCE OF SELF-ESTIMATION ON THE MANIFESTATION OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS

Аннотация. В данной статье представлено исследование взаимосвязи самооценки и агрессивного поведения подростков. Полученные данные свидетельствуют, чем выше уровень самооценки, тем меньше выражена агрессивность.

Ключевые слова: корреляция, аутоагрессия, самоконтроль, буллинг.

Abstract. This article presents a study of the relationship between self-esteem and aggressive behavior in adolescents. The data obtained indicate that the higher the level of self-esteem, the less aggressiveness is expressed.

Keywords: Correlation, autoaggression, self-control, bullying.

Под агрессивностью можно понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу[10].

Подростковый возраст охватывает период жизни с 12-13 до 18-20 лет. Все психологические изменения в данном возрасте обусловлены физиологическими особенностями подросткового возраста[7]. Все перестройки организма в этот период напрямую влияют на изменения реакций подростка на различные факторы внешней среды и находят отражение в формировании личности. [4]

Новообразованиями данного возраста являются:

- формирование идеала личности – направлено на осознание человеком своих индивидуальных особенностей, проявление критического отношения к своим недостаткам.

- интерес к противоположному полу – на данном этапе у подростков меняются отношения между мальчиками и девочками, в ходе чего меняется и отношение к своему внешнему виду: одежде, причёске, манере своего общения и т.д. [9]

• частая смена настроения, повышенная возбудимость – у подростков возникает чувство взрослости, изменение отношений с родителями и попытки вырваться от их опеки. Эмоциональное состояние становится нестабильным, появляется частая возбудимость, агрессивность, плаксивость [8].

Выготский Л.С. предлагает рассматривать подростковый возраст с точки зрения интересов, определяющие структуру направленности реакций. Например, особенности поведения подростков (ухудшение отношений с родителями, падение школьной успеваемости), можно определить коренной перестройкой всей системы интересов в этом возрасте. [1]

Опираясь на актуальность данного исследования, были сформулированы цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования.

Целью исследования выступало исследование психологических особенностей агрессии в подростковом возрасте

Гипотеза исследования состояла в том, что имеются значимые отличия в проявлении агрессии у подростков с разным уровнем самооценки.

Для проверки выдвинутой гипотезы было использованы эмпирические методы исследования.

Для подтверждения или опровержения поставленной нами гипотезы нами были проведены опросы по следующим методикам, диагностика самооценки у подростков Р. В. Овчаровой, тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебут). [5].

По методике Р. В. Овчаровой [3] на определение самооценки у подростков, главным является восприятие самого себя. Для определения уровня самооценки подростку предоставляется тестирование, где предлагается ответить на 16 вопросов, в каждом из которых возможно 3 варианта ответа: «да», «нет», «трудно сказать». За каждый «да» испытуемому присуждается - 2 балла, за ответ «нет» - 0 баллов, «трудно сказать» - 1 балл.

Тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебут). В этнопсихологических исследованиях особое место занимает проблема изучения агрессивного поведения. Определение уровня агрессивности может помочь в профилактике межэтнических конфликтов и стабилизации социальной и экономической ситуации в стране. Агрессивное поведение – это специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому, либо к группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Предполагаемый опросник выявляет ваш

обычный стиль поведения в стрессовых ситуациях и особенности приспособления в социальной среде. Необходимо отвечать однозначно «да», «нет» на приведенные 40 вопросов в данном опроснике [2, с.288].

Основания по которым производился отбор выборки – это, во – первых одна возрастная категория, во – вторых все исследуемые являются студентами одного факультета.

Выборка эмпирического исследования, направленного на проверку выдвинутой гипотезы, комплектовалось методом случайного отбора из студентов Карачаево-Черкесского государственного университета, факультета экономики и управления 1-2 курс. В нашем исследовании приняли участие 20 респондентов 18-20 лет, 14 из которых представители женского пола, а 6 мужского пола. Обе методики были проведены 19.03.2021 году.

Наше исследование было проведено в два этапа. На первом этапе студенты прошли психодиагностическое тестирование на определение уровня самооценки, после чего всех респондентов разделили на 2 группы. В группу 1 вошли 10 студентов с низким уровнем самооценки, во вторую группу тоже 10 студентов с высокой самооценкой. Затем в обеих группах была проведена методика по выявлению уровня агрессии, который в свою очередь состоит из 5 шкал:

1. Вербальная агрессия – человек вербально, словами, выражает свое агрессивное отношение к другому, употребляет словесные оскорбления.

2. Физическая агрессия – человек склонен физически выражать свою агрессию по отношению к другому, и может применить грубую физическую силу.

3. Предметная агрессия – человек скрывает свою агрессию на окружающих предметах.

4. Эмоциональная агрессия – у человека при общении с другим человеком возникает эмоциональное отчуждение, чувство подозрительности, враждебности, неприязни и недоброжелательства по отношению к нему.

5. Самоагрессия – человек не находится сам с собой в мире, согласии, у него отсутствуют или ослаблены механизмы защиты «Я», он оказывается беззащитен по отношению к агрессивной среде [8].

После проведения методики Р. В. Овчаровой по выявлению самооценки, у 10 респондентов была выявлена высокая самооценка, а у остальных 10 низкая самооценка.

После получения данных и выявления результатов по первой методике, нами был использован опросник Л.Г. Почебут – тест агрессивности[6]. Интерпретация и анализ по данному опроснику был произведен следующим образом: были описаны виды агрессивности и в процентном соотношении высчитаны низкий, средний, высокий уровень агрессивности по каждому из видов.

Виды агрессивности: вербальная агрессия; физическая агрессия; предметная агрессия; эмоциональная агрессия; самоагрессия.

Данные респондентов с высокой самооценкой.

Вербальная агрессия: низкий уровень – 30%; средний уровень – 60%; высокий уровень -10%

Физическая агрессия: низкий уровень – 50%; средний уровень – 30%; высокий уровень -20%

Предметная агрессия: низкий уровень – 40%; средний уровень – 30%; высокий уровень -30%

Эмоциональная агрессия: низкий уровень – 30%; средний уровень – 60%; высокий уровень -10%

Самоагрессия: низкий уровень – 40%; средний уровень – 20%; высокий уровень -40%

Из описанных данных мы можем наблюдать, что большинство видов агрессивного поведения у испытуемых с высокой самооценкой варьируются между низким и средним уровнем, на высоком уровне процентное соотношение относительно других уровней намного ниже.

Данные респондентов с низкой самооценкой:

Вербальная агрессия: низкий уровень – 20%; средний уровень – 20%; высокий уровень -60%

Физическая агрессия: низкий уровень – 20%; средний уровень – 30%; высокий уровень -50%

Предметная агрессия: низкий уровень – 10%; средний уровень – 20%; высокий уровень -70%

Эмоциональная агрессия: низкий уровень – 10%; средний уровень – 30%; высокий уровень -60%

Самоагрессия: низкий уровень – 10%; средний уровень – 20%; высокий уровень - 70%

По данным респондентов с низкой самооценкой мы можем наблюдать увеличение всех видов агрессивности к высокому уровню, варьирование данных между средним и высоким уровнем.

Исходя из вышеперечисленного мы можем сделать следующий вывод. У подростков с низкой самооценкой такие виды агрессивного проявления как, вербальная агрессия, физическая агрессия, предмет-

ная агрессия эмоциональная и самоагрессия у большинства респондентов находятся на высоком уровне.

Далее был проведен математический расчет взаимосвязи самооценки и агрессивного поведения подростков. Для того, чтоб определить взаимосвязь самооценки и агрессивного поведения подростков, был использован расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Расчёт выявил положительную корреляцию между самооценкой и агрессивным поведением подростков. Тем самым поставленная в начале гипотеза была нами подтверждена.

Основными факторами, определяющая формирование подростковой агрессивности, являются: семья, сверстники, средства массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения агрессивных действий.

Так же исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что агрессивность нередко оказывается средством, которое позволяет лицам подросткового возраста преодолевать собственные внутренние переживания (в основном касающиеся социального окружения).

По результатам проведенного нами исследования мы пришли к выводам, что существует прямая связь между агрессивностью и самооценкой у подростков. Опираясь на результаты исследования, можно сказать, что вербальная агрессия, эмоциональная агрессия и предметная агрессия у подростков с низкой самооценкой более выражена, чем у подростков с высокой самооценкой.

Список литературы

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М., 1999.
2. Бех В. П. Изучение влияния самооценки на агрессивность в юношеском возрасте // Научно – методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 18. – С. 6 – 10.
3. Будасси С.А. Защитные механизмы личности. М., 1998.
4. Нарушение суверенности личности как предиктор её идентификации с агрессором/ Узденова А.М., Каппушева М.Р., Тешелева Л.А. Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2019. № 13. С. 130-143. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38586374>
5. Психологические особенности работы в терапии по методу символдрамы/ Бостанова Л.Ш., Акбаева Д.Д., Дотдуева Ж.Б. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 624-628. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44497045>

6. Психологические факторы, оказывающие влияние на устойчивость личности/ Ачабаева Л.Х., Богатырева А.С., Дотдueva Ж.Б., Бахина Л.А., Аджигайтарова Н.М. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 615-619. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44497043>

7. Проблема поддержки родителями подростков в семье/ Урусова А.М. Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 478-481. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603937>

8. Психолого-педагогические условия развития взаимопонимания родителей и детей в многодетной семье/ Биджиева Д.Д. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2008 - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15872077>

9. Эмпирическое исследование гнева в юношеском возрасте и способы его коррекции/ Акбаева Д.Д., Текеева А.А. International Journal of Medicine and Psychology. 2019. Т. 2. № 3. С. 180-187.- Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39195332>

10. Personal characteristics of post-traumatic stress disorders/ Semenova F., Bostanova S., Tetueva M., Akbayeva D. В сборнике: E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don, 2021.- Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46886842>

Алиева Севда Шахин
Преподаватель психологии
“Азербайджанского государственного педагогического колледж”
г. Баку
S. SH.Aliyeva
teacher of the psychology
"Azerbaijan State Pedagogical college" Baku
Sevda295@mail.ru

АНАЛИЗ СТАДИЙ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ З. ФРЕЙДА

ANALYSIS OF THE STAGES OF PSYCHOSEXUAL DEVELOPMENT OF FREUD

Аннотация. Одной из важных особенностей теорий Фрейда является то, что его теории не столько верны, сколько в то же время ложны. Потому что правильность и неправильность этого не могут быть доказаны. Мы можем объяснить это с помощью своего рода астрономической науки, мы знаем, что есть галактика, которая находится на расстоянии миллиона световых лет от нас, мы даже выдвигаем идею, что там есть жизнь, но мы не можем пройти так много световых лет, чтобы доказать это. Человек не признает, в то же время не может доказать, что я склонен к дурным привычкам в нынешней жизни из-за недостатков моего орального периода, и в то же время я сексуально неудовлетворенный человек.

Ключевые слова: психосексуальный, оральный, анальный, фаллический, Латентная, Генитальный.

Annotation. One of the most important features of Freud's theories is that his theories are not true and that they are not false at the same time. Because it is not true and untrue. We can explain some kind of astronomy, we know that there is a galaxy million light-years away from us, and we even put forward the idea that there is a life there, but to prove it, we can't go so many light-years away. A man does not admit that at the same time he can't prove that I am a man who is not sexually asserted at the same time, prone to bad habits in my present life, as there are no repercussions in my oral cycle.

Keywords: psychosexual, oral, anal, phallic, latent, genital.

Прежде чем рассматривать теории Фрейда, важно взглянуть на психоаналитический подход, выдвинутый З. Фрейдом и позже получивший дальнейшее развитие у его последователей. Потому что суть такого подхода позволяет анализировать психологические закономерности З. Фрейда. **Психоаналитический подход** – будучи бессознательным (unconscious) объясняет влияние страха, удовольствия, мотивации на психологические проблемы, которые могут возникнуть в будущем с развитием мышления, поведения и особенностей личности. В тоже время он, будучи бессознательным (unconscious) также фокусируется на влиянии страхов, удовольствий и мотивации на мышление и поведение. Одна из теорий, характеризующая психоаналитический подход Фрейда, заключается в том, чтобы выдвинуть идею о том, что первые 5 лет жизни человека, о которых мы поговорим в следующих отрывках статьи, оказывают существенное влияние на позже возникшие личностные особенности и черты характера человека

Кроме того, Фрейд утверждает, что мысли и эмоции, вызванные неразрешенными сексуальными противоречиями, которые заставляют нас чувствовать себя напуганными и виноватыми, снижают нашу самооценку, автоматически оседают в глубинах нашего сознания, а затем проявляются в форме бессознательного (unconscious) поведения. В результате эти чувства, тревоги, страхи и мысли, находящиеся вне нашего сознания, вызывают психологические проблемы. Поскольку пациенты не знают своих страхов, которые находятся за пределами сознания, Фрейд анализирует это, делая психоаналитическое толкование снов.

Одной из важных особенностей теорий Фрейда является то, что его теории не столько верны, сколько в то же время ложны. Потому что правильность и неправильность этого не могут быть доказаны. Мы можем объяснить это с помощью своего рода астрономической науки, мы знаем, что есть галактика, которая находится на расстоянии миллиона световых лет от нас, мы даже выдвигаем идею, что там есть жизнь, но мы не можем пройти так много световых лет, чтобы доказать это. Человек не признает, в то же время не может доказать, что я склонен к дурным привычкам в нынешней жизни из-за недостатков моего орального периода, и в то же время я сексуально неудовлетворенный человек.

Сначала давайте посмотрим на стадии психосексуального развития Фрейда. Это одна из самых известных и в то же время наиболее спорных теорий в психологии. Фрейд считал, что формирование лич-

ности происходит в шестилетнем возрасте. Если каждый из заранее определенных этапов будет завершен здоровым образом, то и личные качества человека будут здоровыми качествами. Согласно Фрейду, последовательность стадий определяют эрогенные зоны (чувствительная часть тела, которая вызывает сексуальное влечение, желание и возбуждение), и незавершение одной из этих стадий может привести к тому, что ребенок застрянет в этой эрогенной области. Это состояние может время от времени приводить к тому, что человек становится чрезмерно чувствительным, привязанным (эмоциональным) или чрезмерно безразличным, невнимательным в зрелом возрасте.

По Фрейду, все дети проходят стадии, на которых мать и отец задерживают потребности ребенка с желанием немедленно удовлетворить потребности и желания ребенка, такие как сосание, сосание сосков и приучение к туалету, и, как следствие, противостояния своих желаний. То, в какой форме разрешаются эти конфликты и трудности или то, что ребенок слишком мало или слишком много питается или обеспечен на одном из этих этапов, может привести к возникновению серьезных проблем в будущем из-за того, что он застрял на этом этапе.

Оральный период – Раннее детство – Оральный период охватывает период первых 18 месяцев ребенка, и источник удовольствия расположен вокруг рта. Слово оральный означает рот. А направления деятельности, при которых происходит удовольствие, возникают при сосании, жевании, кусании. Фрейд выдвигает теорию о том, что если именно во время орального периода удовольствия более или менее достаточно, то и во взрослом возрасте вы застрянете в оральном периоде. (Rod Plotnik “Introduction to psychology”) Застревание в этом периоде может привести к тому, что некоторые привычки, такие как нарушение питания, жевание жвачки и курение, появятся во взрослом возрасте. Это также может проявляться в некоторой оральной деятельности. Оральными действиями могут быть чрезмерная требовательность или хвастовство. Они носят символический характер.

Анальный период – совпадает с младенческим периодом. 1,5-3 года. Источник удовольствия в этот период основан на анусе и легкости его извлечения. В результате застревания в этот период проявляется в поведении в виде выталкивания или удерживания. (на основе функций ануса) Проблемы, вызванные удержанием, могут привести к появлению таких характерных черт, как излишняя жадность, неаккуратность и суровость в поведении и типе личности. А проблемы, связанные с выталкиванием, могут быть признаком щедрости или любви

к беспорядочному или неопрятному образу жизни, в то же время признаком скверного характера.

Фаллическая стадия. Фаллическая стадия охватывает период от 3 до 6 лет, и источник удовольствия находится именно в области гениталий. Одним из наиболее шумных подходов в этот период выступают именно комплексы Эдипа и Электры.

Комплекс Эдипа – это период, когда ребенок соревнуется с родителем того же пола за любовь и удовольствие родителя противоположного пола. Это может привести к различным проблемам у девочек и мальчиков. С годами правдивость и убедительность комплекса Эдипа во взглядах, выдвинутых психоаналитиками о нем, стали снижаться. А причина этого, как мы упоминали в самом начале, исходит из того факта, что доказательство этой идеи не может быть выражено на научной основе. Ни один человек не подтвердит или категорически не опровергнет то, что я испытываю сексуальное влечение к моему отцу или матери.

Эдип – основан на греческой мифологии и происходит от царя Эдипа, который по незнанию убил своего отца и женился на собственной матери.

Электра – в греческой мифологии происходит от Электры, которая убила свою мать.

Латентная стадия. Этот период охватывает период от 6 лет до подросткового возраста. В этот период дети активизируют сферы деятельности, далекие от сексуальности, подавляя собственные сексуальные мысли и развивая свои социальные и интеллектуальные навыки. В отрочестве снова возникают сексуальные чувства, и начинается первая стадия генитального периода.

Генитальный период – охватывает период от подросткового возраста до зрелого возраста и на протяжении всей взрослой жизни. В этот период человек приступает к поискам самодостаточности через других людей, это период, когда сексуальные желания противоречат его личным особенностям. То, как человек реагирует на конфликты и противоречия, возникающие в этот период, напрямую связано с его реакциями за пройденные первые 3 периода. Если человек застрял в одном из предыдущих периодов, у него будет меньше энергии для решения каких-либо проблем в генитальном периоде. У человека, правильно прошедшего первые 3 периода, будут наполненные любовью, спокойные и зрелые черты личности.

Даже если мы посмотрим на все это и обобщим, мы можем сказать, что у теории Фрейда есть недостатки. Но какие? Прежде всего,

мы можем сказать, что, когда мы рассматриваем объяснение теории Фрейда, кажется, что эта теория чрезвычайно точна и всеобъемлюща. Точное определение поведения человека без исключения само по себе является недостатком. Например, идея о том, что у каждого человека без исключения вырабатываются некоторые вредные привычки, когда он застревает в оральном периоде, расплывчата, но точна с точки зрения условий, которые предоставляет теория. Теория передает точную информацию, но на практике проявляется неопределенность. Критики говорят, что теория Фрейда слишком всеобъемлюща, чтобы объяснить или предсказать поведение определенных людей. (Horgan, 1996)

Во-вторых, как мы уже упоминали ранее, протестировать и проверить ее на практике, можно сказать, невозможно.

В-третьих, теория нуждается в обновлении на основе новых психодинамических теорий. Например, психодинамическая теория должна учитывать основанность поведения на 20-50% на генетических факторах, незавершенность развития мозга до ранней зрелости (18-25 лет) и в связи с этим насколько они связаны и необходимы с развитием поведения, чувств и мыслей. (Westen & Gabbard, 1999)

Как в области литературы, так и в области искусства роль Фрейда неоспорима. Термины, которые Фрейд ввел в психологию, и как следствие их влияние как на психологическую науку, так и на человека и общество, были неизбежны. Большая часть его представлений и теорий была включена в области личности, психологического развития, клинической психологии, психотерапии. Но термины Фрейда теряют свою актуальность и нуждаются в определенном обновлении. (Guterl, 2002; Westen & Gabbard, 1999)

Теории Фрейда показывают, что теория полна нелогичных сил и неполноценна, чаще всего заменяя функциональность нашего сознания, которое отличает нас от животных, бессознательным.

Кто знает, может быть, я, бессознательно отвергая эту теорию, наряду с ненасытностью, которую я испытывал во время орального периода, пока мне не исполнилось 18 месяцев, проявляю более жесткий и требовательный характер.

Список литературы:

1. Introduction to Psychology by Rod Plotnik
2. Psych 101: Psychology Facts, Basics, Statistics, Tests, and More
3. Horgan, J. Why Freud isn't dead. Scientific American
4. Guterl, F (2002 November 11) What Freud got right. Newsweek.)

5. Westen, D., & Gabbard, G. O. Psychoanalytic Approaches to personality.

6. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

УДК 37

Ахундова Ульвия Шааддин кызы
Старший преподаватель кафедры
аналитической и органической химии
Азербайджанский государственный педагогический университет
(Баку, Азербайджан)
E-mail: axundova017@gmail.com

Akhundova U. Sh.
kyzy Senior Lecturer of the Department
of Analytical and Organic Chemistry
Azerbaijan State Pedagogical University
E-mail: axundova017@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛЕЙ АРОМАТИЧЕСКИХ УГЛОВЕДОРОДОВ В ОБУЧЕНИИ

APPLICATION OF MODELS OF AROMATIC HYDROCARBONS IN TRAINING

Аннотация. В статье рассмотрены трудности, возникающие при обучении химии ароматических углеводородов в средних общеобразовательных школах, а также даны предложения по использованию различных видов моделирования для преодоления этих трудностей. В ходе педагогического эксперимента на экспериментальных занятиях были использованы веретено-сферические и сферические модели молекул бензола и толуола, модели, объясняющие резонансный эффект в дополнительных ароматических соединениях, реакции замещения, структурные изомеры и компьютерное моделирование. Посредством проведенного педагогического эксперимента было доказано, что при совместном использовании материального и компьютерного моделирования в обучении химии повышается качество обучения учащихся.

Ключевые слова: Изучение ароматических углеводородов, моделирование по химии, Валово-сферические модели, компьютерное моделирование, математическое моделирование, интерактивные игры по химии.

Abstract. The article considers the difficulties that arise in the study of the chemistry of aromatic hydrocarbons in secondary schools, as well as data on the use of different types of modeling for preodolition. During the pedagogical experiment in the experimental classes were used spindle-spherical and spherical models of the molecule of benzola and toluola, models explaining the resonant effect in the complementary reactions of structural aromatic compounds, aromatic compounds. Through the conducted pedagogical experiment it was proved that the combined use of material and computer modeling in the teaching of chemistry increases the quality of teaching students.

Keywords: Study of aromatic hydrocarbons, chemical modeling, Valovo-spherical models, computer modeling, mathematical modeling, interactive games on chemistry.

В наше время появление новых предметов в общеобразовательных школах, увеличение количества и объема тем, их дальнейшее углубление, обилие информации оказывают особое влияние на преподавание естественных наук. Сокращение еженедельных часов обучения химии, частые изменения учебных программ и учебников, плохое общение с другими предметами и аналогичные причины создают определенные проблемы в преподавании химии. Одним из самых сложных разделов школьного курса химии является раздел об ароматических углеводородах в органической химии. Преподаватели-предметники несут большую ответственность за то, чтобы повысить интерес студентов к этому разделу и дать им более глубокое понимание химических процессов.

Использование моделирования в обучении ароматическим углеводородам может оказаться большим подспорьем. Различные типы моделирования могут быть использованы для повышения узнаваемости учащихся при обучении ароматическим углеводородам.

В последнее время наиболее распространенным видом моделирования является компьютерное моделирование. К.А. Хайдаров в своих работах по компьютерному моделированию различных объектов и процессов исследовал Autodesk 3DS Max, Simulink MatLab, MathCAD,

Excel, GPSS WORLD, MvStudium Standard, STRATUM, MatLab, SciLab, Stateflow, Maple и др. Широко исследовал возможности использования специальных компьютерных программ. Как отметил П.И. Беспалов, рекомендуется использовать различные цифровые лаборатории, чтобы помочь студентам глубже усвоить материалы по химии (2).

При таком моделировании важно создавать 2D и 3D модели с помощью специальных компьютерных программ. Конечно, компьютерные модели можно использовать при обучении предметам с использованием как персональных компьютеров, так и интерактивных досок. Студенты лучше осваивают тему посредством визуализации (1).

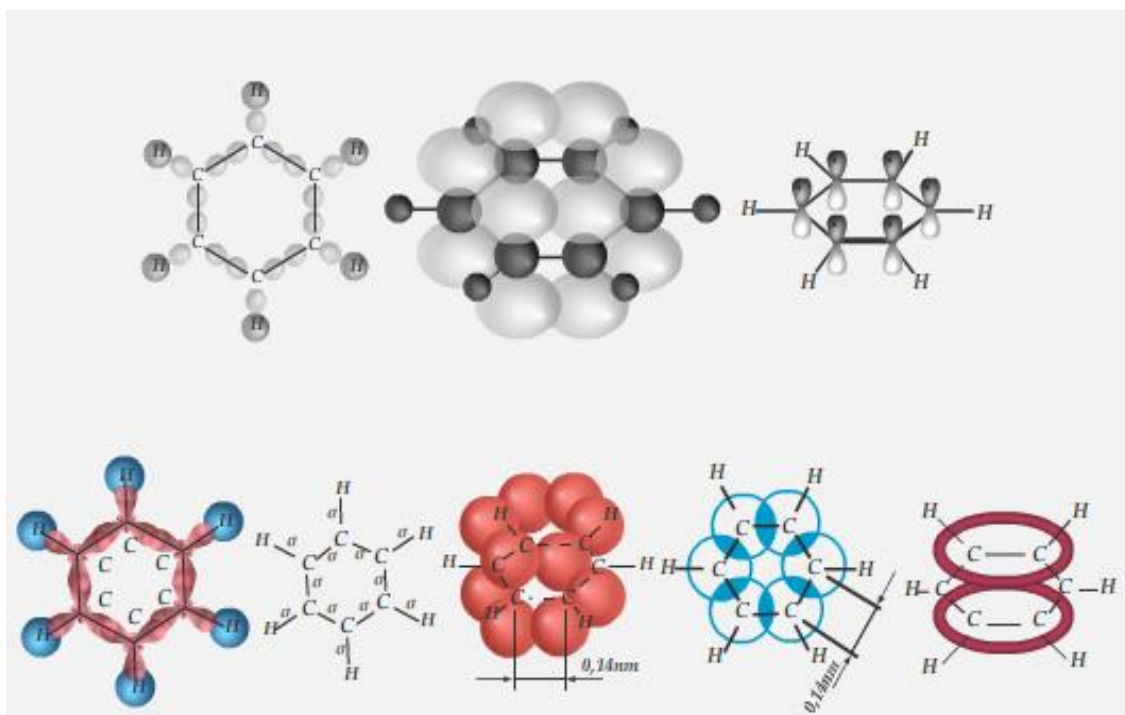
Молекулярное моделирование также можно использовать при изучении ароматических углеводородов. Как отмечают В. В. Рукавишников и А. В. Беликов, молекулярное моделирование играет важную роль в преподавании современной химии. Они дали модели Стюарта-Бриггса, веретено-сферы, для описания пространственной структуры различных молекул органических соединений. По мнению ученых, развитие новых компьютерных технологий требует создания трехмерных пространственных представлений молекул. Для пространственного описания молекул необходимо знать декартовы координаты каждого атома в молекуле (3).

Исследована методика преподавания темы и современные модели уроков с применением моделирования в обучении ароматических углеводородов. Наряду со структурой и химическими реакциями ароматических углеводородов при моделировании данные о скорости реакции, термодинамических параметрах и выходе во время этих процессов можно объяснить с помощью математического моделирования (4).

Изучены методика преподавания предмета и современные модели урока с применением моделирования в обучении ароматическим углеводородам.

Для применения различных типов моделирования на методологической основе обучения наименованию, структуре, изомерии, физическим и химическим свойствам, приобретению и применению ароматических углеводородов, прежде всего, были рассмотрены стандарты и субстандарты по этим темам.

Чтобы визуализировать взаимодействие между атомами в молекулах бензола, в разработанных моделях необходимо брать разную длину связей между атомами углерода и водорода.



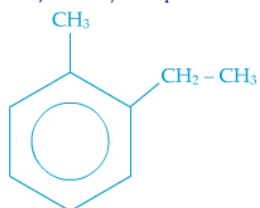
Используя молекулярное моделирование, можно легко выделить структуру, состояние, оптику и межклассовую изомерию. Педагогический эксперимент был проведен в X^a и X^b классах средней школы № 319 города Баку. В ходе педагогического эксперимента в контрольных и экспериментальных классах преподавалась «Глава V Ароматические углеводороды». В ходе педагогического эксперимента в экспериментальных классах использовались веретено-шариковые модели молекул бензола и толуола, модели, объясняющие резонансный эффект, реакции замещения, структурные изомеры в дополнительных ароматических соединениях. Компьютер в экспериментальном классе использовалось моделирование. На этот раз студентам через проектор показали структуру, физические и химические свойства молекулы бензола. Студентам были предложены интерактивные игры. Игра, которую вы видите на картинке, ароматна относится к названию углеводородов. Как видно, основная цель игры - не только научить студентов называть ароматические углеводороды, но и научить их. После завершения этой игры учащиеся нажимают кнопку «Проверить ответ», чтобы определить, правильный или неправильный элемент. Компьютер позволяет студенту повторить задание. Когда игра снова начинается, положение записей в правом столбце автоматически изменяется. Основная причина этого - заставить ученика запоминать правильные и неправильные ответы в первый раз, когда он играет в игру, а не механически.

Используемая игра может быть использована для проверки скорости обработки информации учащимися, памяти.

Оyun 5

Təlimat: Aşağıda verilmiş aromatik birləşmələri beynəlxalq üsulla adlandırın.

00:21

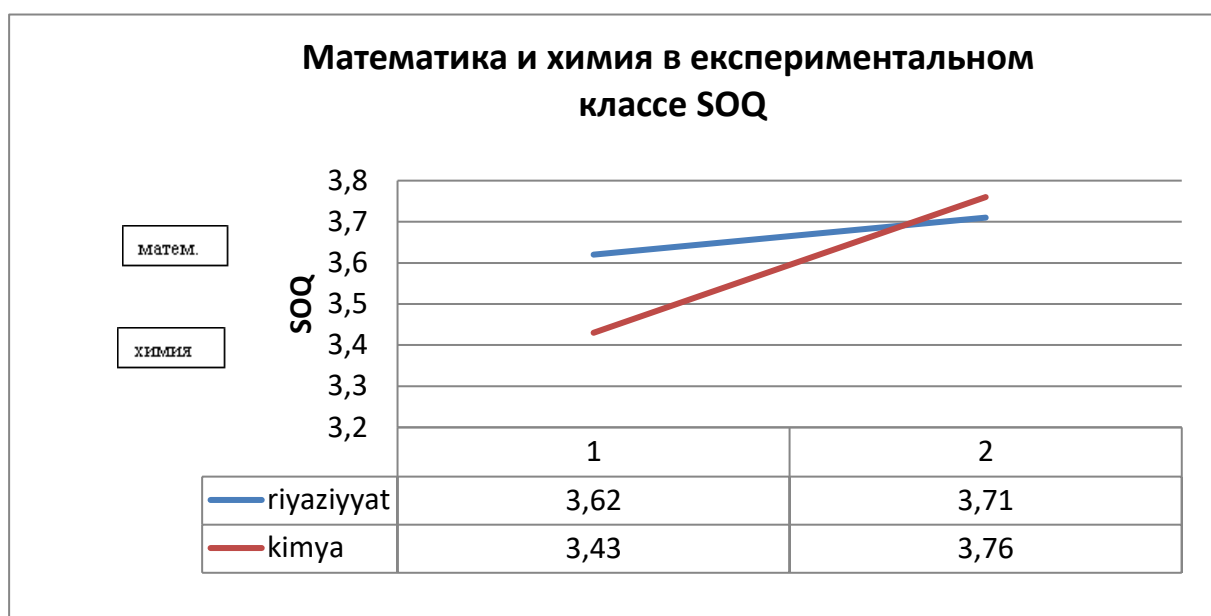


1 2 3 4 5 6

metil etil propil izopropil

di tri tetra

benzol



Поскольку эти типы игр работают в интерактивном режиме, значение, которое получает каждый ученик, и время, отведенное для каждой игры, может отслеживаться учителем через систему LMS. Вы также можете сравнить скорость обработки информации учащимися на основе времени, отведенного учащимися для каждой игры. Благодаря этому времени можно проводить определенные соревнования среди студентов. После того, как студенту выдается задание, оно заносится в статистическую базу данных. Введя в эту базу данных свое имя пользователя и пароль, учитель может определить, сколько времени ученик тратит на это задание, правильно или неправильно.

За этот период результаты учащихся экспериментального класса по математике выросли на 2,49%, а по химии - на 9,6%. Это свиде-

тельствует о том, что в ходе педагогического эксперимента результаты учащихся экспериментального класса по обоим предметам повысились. Средний балл учащихся этого класса был ниже, чем по математике в начале педагогического эксперимента, но выше, чем он был в конце эксперимента. Это показывает, что наша педагогическая гипотеза верна. Средний балл учащихся этого класса был ниже, чем по математике в начале педагогического эксперимента, но выше, чем он был в конце эксперимента. Таким образом, скорость прибавки среднего балла по химии у учащихся экспериментального класса была выше, чем по математике. Это показывает, что наша педагогическая гипотеза верна. Мы видим это на диаграмме выше. В ходе нашего педагогического эксперимента было доказано, что если материалы и компьютерное моделирование используются вместе при преподавании химии, качество обучения студентов повысится.

Список литературы

1. Арбузова Е.Н. Применение интерактивной доски на уроках биологии // Биология в школе, 2010, №9, с.33-36.
2. Беспалов П.И. Применение цифровых лабораторий для решения экспериментальных задач // Химия в школе.-2010.№7, с.51-57
3. Рукавишников В.В., Беликов А.В. Моделирование пространственной формы органических соединений//Современные наукоемкие технологии. Москва, № 9, 2005, с. 103-105
4. Быкова В. В. Математическое моделирование процесса конверсии попутного нефтяного газа в ароматические углеводороды // Химия и химическая технология в XXI веке : материалы XXII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых имени выдающихся химиков Л. П. Кулёва и Н. М. Кижнера, посвященной 125-летию со дня основания Томского политехнического университета, Томск, 17-20 мая 2021 г. : в 2 т. — Томск : Изд-во ТПУ, 2021. — Т. 2. — [С. 42-44].

Бабошина Елена Владимировна
к.ю.н, доцент кафедры международного права,
правосудия и правоохранительной деятельности
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,
г. Пятигорск

E.V. Baboshina
Candidate of Law, PhD in Law, Associate Professor of the
Department of International Law, justice and law enforcement
FGBOU VO "Pyatigorsk State University", Pyatigorsk
e-mail: baboshina.80@mail.ru

ПРИНЦИПЫ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА

PRINCIPLES OF INTERNATIONAL LEGAL PROTECTION OF THE RIGHTS OF THE CHILD

Аннотация: в статье проанализированы понятие, система и принципы международно-правовой защиты прав ребенка. Институт защиты прав ребенка включает в себя как общие принципы международной защиты прав человека, так и отраслевые, специальные, регулирующие защиту прав детей. К специальным принципам защиты прав ребенка относятся включены принцип недопустимости дискриминации, принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка, принцип свободного выражения ребенком своих собственных взглядов, принцип соблюдения (обеспечения) права ребенка на выживание и здоровое развитие, принцип особой защиты и охраны детей.

Ключевые слова: международное право, права ребенка, международная защита, Конвенция о правах ребенка.

Abstract: the article analyzes the concept, system and principles of international legal protection of the rights of the child. The institute for the protection of the rights of the child includes both general principles of international protection of human rights, as well as sectoral, special, regulating the protection of children's rights. The special principles for the protection of the rights of the child include the principle of inadmissibility of discrimination, the principle of the best interests of the child, the principle of the child's free expression of his own views, the principle of observance

(ensuring) the child's right to survival and healthy development, the principle of special protection and protection of children.

Keywords: international law, rights of the child, international protection, Convention on the Rights of the Child.

Институт международной защиты прав ребенка как совокупность международно-правовых норм, регулирующих сотрудничество государств по обеспечению и защите прав детей во всех сферах жизни, сформировался после Второй мировой войны.

Международная защита прав ребенка является составной частью международной защиты прав человека, поэтому к ней применимы практически все ее положения. При этом выделение вопросов, относящихся к правам ребенка, в самостоятельный предмет в рамках международной защиты прав человека вызвано прежде всего причинами объективного характера: «во-первых, в результате целого ряда исторических условий социальный статус детей ниже, чем у взрослых, и международная защита прав ребенка направлена на обеспечение им равных прав и возможностей с взрослыми; во-вторых, в силу физической и умственной незрелости ребенку необходимо предоставление особых прав и дополнительной защиты».

Жавзандолгор Баттогтох определяет международно-правовую защиту прав детей как «систему международных органов и процедур, осуществляющих защиту детей путём разработки международных стандартов в области прав ребёнка и создания специальных механизмов контроля за соблюдением этих прав со стороны государств и международных организаций» [1, с.12].

Современная система международной защиты прав ребенка (как составная часть международной защиты прав человека) сформировалась в рамках ООН, одним из основополагающих принципов которой стало провозглашение уважения к правам и свободам человека без какой-либо дискриминации.

Международно-правовая защита прав детей регулируется отраслевыми принципами прав человека и специальными принципами, регулирующими исключительно правовое положение ребенка.

Согласно авторскому пониманию Н. А. Пянзиной, следует различать «принципы общего международного права по обеспечению добросовестного выполнения государствами - участниками обязательств по Конвенции о правах ребенка и факультативным протоколам к ней и универсальные международные принципы и нормы осуществления прав ребенка в соответствии с Конвенцией о правах ребенка. В сово-

купности эти принципы и нормы обеспечивают не только признание соответствующими государствами-участниками прав, закрепленных в Конвенции о правах ребенка и факультативных протоколах к ней, но и предпринятие ими адекватных мер законодательного, административного, судебного и иного характера в целях имплементации положений Конвенции и первых двух факультативных протоколов к ней в национальные правовые системы и созданию условий для прямого применения положений этих актов национальными судами государств-участников» [2, с.9].

Согласно точки зрения В. Н. Вороновой «на сегодняшнем этапе развития Конвенция о правах ребенка 1989 г. и три факультативных протокола к ней: о торговле детьми и детской порнографии, об участии детей в вооруженных конфликтах 2000 г., касающегося процедуры сообщений 2011 г., являются основными нормативно-правовыми актами, регулирующими вопросы по правам человека, и образуют универсальный международный инструмент по защите прав детей, подлежащих применению ко всем детям и во всех обстоятельствах. Конвенция свела воедино, в один документ, права ребенка, которые ранее можно было отыскать только путем изучения большого числа документов, относящихся к различным областям права» [3, с.105].

Н. А. Пянзиной подчеркивается, что стержнем Конвенции о правах ребенка являются закрепленные в ней общие принципы, которые призваны содействовать правильному пониманию всей совокупности положений Конвенции. К таким принципам можно отнести следующие принципы: недискриминации; наилучшего обеспечения интересов ребенка; уважения взглядов ребенка; принципе, обеспечивающем право ребенка на жизнь, выживание и развитие [2, с.13].

Принцип недопустимости дискриминации является также одним из основных принципов права прав человека. Применительно к правам ребенка принцип наиболее полно раскрыт в Конвенции о правах ребенка, где подчеркивается, что государства обязуются уважать и обеспечивать все предусмотренные Конвенцией права за каждым ребенком «без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств» (ст.2(1)).

Принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка предусматривает, что во всех случаях, когда действия государственных органов

или частных лиц затрагивают интересы детей, первоочередное внимание должно уделяться соблюдению интересов ребенка.

Впервые этот принцип упоминается в Декларации прав ребенка 1959 г., где говорится, что «ребенку... должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка» [4]. В отношении права ребенка на образование принцип 7 Декларации подчеркивает, что «наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение».

Данный принцип был отражен и в Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин 1979 г. статья 5(b) Конвенции обязывает государства предпринимать все необходимые меры с целью «обеспечить, чтобы семейное воспитание включало в себя признание общей ответственности мужчин и женщин за воспитание и развитие своих детей при условии, что во всех случаях интересы детей являются преобладающими». В статье 16 (1(d,f)) этой же Конвенции предусматривается, что во всех вопросах, касающихся брака и семейных отношений, «интересы детей являются преобладающими» [5].

Декларация 1986 г. о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях, также содержит этот принцип: «При рассмотрении всех вопросов, касающихся передачи ребенка для заботы не его собственными родителями, главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка» (ст.5) [6].

Кроме того, Комитет по правам человека ссылается на этот принцип в своих Общих комментариях к статье 24 Пакта о гражданских и политических правах, касающейся права ребенка на такие меры защиты, которые требуются в его положении как малолетнего. Комитетом подчеркивается, что «в случае расторжения брака должны быть предприняты меры, с учетом первоочередной важности обеспечения интересов детей, по предоставлению им необходимой защиты и гарантирующие, насколько это возможно, сохранение личных связей с обоими родителями» [7, с.20].

Однако представляется, что эти документы явились лишь основой формирования данного принципа, так как одни из них носили ре-

комендательный характер (как, например, Декларация прав ребенка 1959 г., целью же других являлась защита не собственно прав ребенка, а прав других социальных групп (женщин).

Непосредственно в качестве принципа эта норма нашла свое закрепление в Конвенции о правах ребенка, в статье 3(1): «Во всех действиях в отношении детей, независимо от того, предпринимаются они государственными или частными учреждениями, занимающимися вопросами социального обеспечения, судами, административными или законодательными органами, первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка» [8]. Принцип отражен и в других статьях Конвенции: 9(1,3), 18(1), 21, 37(с), 42(2iii).

На региональном уровне этот принцип закреплен в статье 4(1) Африканской хартии прав и благополучия ребенка 1990 г., где сказано, что «во всех действиях в отношении детей, предпринятых государственными властями или частными лицами, первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка» [3,с.107].

Принцип свободного выражения ребенком своих собственных взглядов означает, что каждый ребенок имеет право свободно формулировать собственные взгляды и высказывать свое мнение по всем вопросам, затрагивающим его жизнь. Родители, власти, общественные организации обязаны учитывать эти взгляды с учетом уровня зрелости и возраста ребенка.

В качестве принципа эта норма нашла свое выражение в Конвенции о правах ребенка. Согласно статье 12 государства обязуются гарантировать «ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка». Это право тесно связано с правом ребенка свободно выражать свое мнение (ст.13). На региональном уровне данный принцип отражен в Африканской хартии прав и благополучия ребенка 1990 г. (ст.4(2),7); в Хартии Европейского союза об основных правах 2000 г. (ст.24(1) [9, с.75].

Вышеуказанные принципы были подтверждены на Всемирной конференции по правам человека 1993 г., подчеркнувшей, что «во всех действиях в отношении детей первоочередное внимание следует уделять недискриминации и наилучшему обеспечению интересов ребенка, при этом надлежащее внимание должно уделяться взглядам ребенка» (пар.21), и в Декларации «Мир, пригодный для жизни де-

тей», принятой Генеральной Ассамблей на своей специальной сессии по положению детей в мае 2002 г. (пар.7).

Принцип соблюдения (обеспечения) права ребенка на выживание и здоровое развитие устанавливает, что государства не только должны гарантировать ребенку право на жизнь, но и предпринимать позитивные шаги по поддержанию и продлению жизни ребенка и его полноценному физическому и духовному развитию.

Этот принцип впервые появился в Конвенции о правах ребенка. Согласно Конвенции, государства должны обеспечивать «в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка» (ст.6(2)). Термин «выживание» довольно специфичен для международных договоров в области прав человека. Он был предложен представителями ЮНИСЕФ и ВОЗ во время разработки Конвенции, которые под ним подразумевали действия государств по сокращению младенческой смертности, иммунизации детей, доступу к безопасной питьевой воде, контролю над основными детскими заболеваниями, ликвидации безграмотности и т. д.

Принцип соблюдения права ребенка на выживание и здоровое развитие может рассматриваться как платформа для экономических, социальных и культурных прав ребенка.

Принцип особой защиты и охраны детей. Впервые необходимость в специальной охране детей была отмечена в Декларации прав ребенка 1924 г. После Второй мировой войны данный принцип был зафиксирован во Всеобщей декларации прав человека, провозгласившей, что «материнство и младенчество дают право на особое попечение и помощь» (ст.25(2)). Свое дальнейшее развитие он получил в Пактах о правах человека 1966 г. В Пакте об экономических, социальных и культурных правах указывается на особые меры охраны и помощи, которые должны приниматься в отношении всех детей и подростков (ст.10(3)). Пакт о гражданских и политических правах подчеркивает право ребенка на такие меры защиты, которые требуются в его положении как малолетнего со стороны семьи, общества и государства (ст.24(1)). Декларация прав ребенка 1959 г. предусматривает, что «ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита» (принцип 2). И наконец, Конвенция о правах ребенка обязывает государства обеспечить ребенку «такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия» (ст.3(2)).

Вышеуказанные специальные принципы, на наш взгляд, являются правовой основой, на которой базируются конкретные нормы по защите прав детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что институт международной защиты прав ребенка представляет собой совокупность международно-правовых принципов и норм, определяющих права и свободы детей, устанавливающих обязательства государств по обеспечению и практическому претворению в жизнь этих прав и свобод, а также международные механизмы контроля за выполнением государствами своих международных обязательств.

Список литературы

1. Жавзандолгор Баттогтох Международно-правовая защита прав детей: международно-правовые аспекты: специальность 12.00.10: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук / Жавзандолгор Баттогтох; Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ. – Москва, 2004. - 25с.

2. Пянзина, Н. А. Универсальные международные принципы и нормы осуществления прав ребенка на основе общего права (на примере государств Карибского региона): специальность 12.00.10 автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук / Пянзина Надежда Александровна; Российском университете дружбы народов - Москва, 2013. – 23с.

3. Воронова, В.Н. Международно-правовая защита прав детей / В.Н. Воронова // Актуальные вопросы научных исследований. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. - Нефтекамск, 2020. - С. 105-108.

4. Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года // ООН. Декларации [сайт]. – URL.: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml (дата обращения: 14.02.2022)

5. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин Принята резолюцией 34/180 Генеральной Ассамблеи от 18 декабря 1979 года // ООН. Конвенции и соглашения [сайт]. – URL.: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/cedaw.shtml (дата обращения: 14.02.2022)

6. Декларация 1986 г. о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей // ООН. Конвенции и согла-

шения [сайт]. – URL.: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childpri.shtml (дата обращения: 14.02.2022)

7. Ильичёв, И.Е., Лазарева, С.А. Защита детства в нормах международного права / И.Е. Ильичёв, С. А. Лазарева // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. - 2019. - № 1. - С. 9-25.

8. Конвенция о правах ребенка // ООН. Конвенции и соглашения [сайт]. – URL.: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 14.02.2022)

9. Наумова, В.Е. Права детей на участие в международном развитии и защиту/В.Е. Наумова // Грядущим поколениям завещаем: «Творить добро в защиту права». Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции студентов с международным участием, посвящённой 65-летию Оренбургского государственного университета. - Оренбург, 2020. - С. 75-79.

10. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

УДК 37

Баширова Хадижа Кулам-Гусейевна

учитель английского языка

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Дербентская гимназия № 2» им. А.И. Рыбникова

Шилханова Аида Набиевна

к. ф. н., доцент кафедры русской и зарубежной филологии,

Дербентский филиал ФГБОУ ВО

«Московский педагогический государственный университет»,

г. Дербент

Бабаджанова Кенюль Мюсюм кызы

студентка 3 курса направления

Педагогическое образование,

профиль Иностранный язык (английский)

Kh. K. Bashirova

english teacher

Municipal budgetary educational institution

Derbent Gymnasium No. 2 named after A.I. Rybnikov

e-mail: bashirova88@inbox.ru

A.N. Shilkhanova

k. f. N., associate professor

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University»

e-mail: aida__sh 1965

K.M. Babajanova

3rd year student

Pedagogical education, profile Foreign language (English)

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Moscow Pedagogical State University»

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

CONCEPTUAL APPROACH TO TEACHING SCHOOLCHILDREN A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. Автор считает, что одним из способов интенсификации учебной деятельности учащихся, повышения уровня их мотивации к изучению иностранного языка и развивающих активность и творчество является концептуальный подход при обучении иностранному языку. В статье определены наиболее эффективные методы и приемы обучения школьников иностранному языку с позиций концептуального подхода.

Ключевые слова: иностранный язык, концептуальный подход, коммуникативная направленность.

Abstract. The author believes that one of the ways to intensify the learning activities of students, increase their motivation to learn a foreign language and develop activity and creativity is a conceptual approach to teaching a foreign language. The article defines the most effective methods and techniques for teaching a foreign language to schoolchildren from the standpoint of a conceptual approach.

Keywords: foreign language, conceptual approach, communicative orientation.

В последнее время постоянно возникает вопрос о применении новых технологий в обучении. Говоря о новых технологиях, мы имеем в виду не только технические средства, но и новые формы и мето-

ды обучения, а также концептуальный подход к процессу обучения в средней общеобразовательной школе.

В современном мире обучение в школе в целом и обучение иностранным языкам в частности, требуют пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов, то есть пересмотра концепции обучения. Вхождение в мировое сообщество, различные процессы, протекающие в сферах политики, экономики, культуры, смешение и перемещение народов и языков определяют проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным национальностям. Все это не может, не отразится на методике обучения иностранным языкам, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков.

Следует отметить, что знания и квалификация становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества. Для того чтобы находиться в курсе развития своей области в мировой практике, необходимо достаточно владеть информацией не только на родном языке, но и на иностранном. Именно поэтому XXI век ЮНЕСКО обозначило как век полиглотов.

Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает особую значимость в современной школе. Таким образом, основная цель в обучении иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетентности школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Доктор педагогических наук Е.С. Полат считает, что задача учителя состоит в том, чтобы создать такие условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Задача учителя - активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет - ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т.д. [1].

В процессе обучения иностранному языку учащихся школы важную роль играет реализация принципа коммуникативной направленности, потому что этот принцип является ведущим, поскольку резуль-

татом обучения учащихся является формирование умений и навыков пользования языком, как средством общения.

Основная задача любой системы образования - реализация социально-экономического и культурного развития общества, так как именно школа готовит человека к активной деятельности в разных сферах жизни общества. Поэтому обучение в школе не должно оставаться и постоянно находиться на одном уровне, а оно должно отвечать запросам общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт. Однако, не всегда социально-экономические изменения, научно-технический прогресс видны в деятельности преподавателя. По мнению американского учителя Кони Стаута, учитель, получивший диплом в 1890 году, мог бы спокойно войти сегодня в класс, подойти к классной доске и начать урок [2]. Из данного утверждения можно сделать вывод о том, что учебный процесс в обычной общеобразовательной школе мало изменился с тех времен, когда была предложена классно-урочная система и определенная схема ведения урока Гербартом.

Полат Е.С. в своей статье "Интернет на уроках иностранного языка" отмечает, что в настоящее время все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования так, чтобы ученик стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы познавательная деятельность учащегося находилась в центре внимания педагогов [1]. Важность такого подхода к образованию выражается в том, что знания, приобретенные учеником в школе подвергаются изменениям каждый год, и порой, эти знания устаревают раньше, чем учащиеся смогут их усвоить. Ведь гораздо важнее, чтобы в экономику приходили молодые люди, умеющие самостоятельно учиться работать с информацией. Самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, профессии, потому что именно этим и придется заниматься им всю их сознательную жизнь.

Этап развития образования строится с учетом достижений и проблем, возникших в процессе перехода системы образования на новый качественный уровень. Переход системы на образовательные программы во всех учреждениях завершен успешно и получает дальнейшее развитие в создании единого образовательного пространства территории через интеграцию основного и дополнительного образования.

Положительные результаты многолетней работы в области развития концепций обучения иностранному языку находят свое под-

тверждение в итогах государственных и международных конкурсов, научных олимпиад, фестивалей, состязаний.

На формирование политики в области образования непосредственное влияние оказали такие факторы как: [4]

сохранение несоответствий и неравенства внутри систем образования и между ними;

изменившиеся ожидания в отношении отдачи и эффективности их функционирования;

развитие общественных служб и механизмов оценки, более чувствительных к качественным аспектам деятельности, чем простые статистические данные;

поиск мер для повышения качества и увеличения эффективности образования.

Происходящее в настоящее время развитие системы образования в нашей стране предъявляет повышенные требования к качеству педагогического образования, составляющего фундамент современной системы непрерывного образования. Одним из возможных способов поиска путей повышения эффективности высшего педагогического образования, является изучение зарубежного педагогического опыта. Наука об образовании (эдукология), как и другие области знаний и общественной практики, не может развиваться изолированно от мирового опыта. Сфера образования в данном случае подчиняется общим тенденциям и закономерностям развития.

Представляется актуальным по-новому взглянуть на имеющийся опыт обучения, в том числе и зарубежный, переосмыслить его, найти пути использования передовых идей в отечественной практике обучения.

Идея возможности совершенствования процесса обучения в современной школе с помощью совокупного зарубежного опыта основана на существовании практически одинаковых приоритетных направлений развития педагогической науки.

До недавнего времени сравнительная педагогика основывала свои исследования на принципе "противоположности" и, во-первых, практически не уделяла должного внимания позитивным моментам теории и практики зарубежной педагогики, а, во-вторых, не учитывала новейших тенденций в педагогических науках.

Преобразующая функция сравнительной педагогики должна определяться не только развитием фундаментальных исследований, но и доведением результатов изучения положительного зарубежного опыта до уровня переноса и преобразования в практические рекомендации для учителей, а прогностическая функция - проявляться в вы-

явлении тенденций, разработке конкретных методов обучения, оправдывающих себя на практике.

Сравнительно-эдукологические знания должны стать основой познания общемировой образовательной системы и базисом для развития общепедагогического кругозора работников образования. Системный подход к оценке зарубежного педагогического опыта предполагает рассмотрение как отдельных инвариантно-интегративных сторон процесса обучения, так и целостного охвата систем образования различных стран, групп стран или регионов, в их единстве и внутренних связях. Деятельность людей в процессе обучения носит учебно-познавательный характер. Поэтому эффективность обучения иностранным языкам в целом и во многом определяется умением педагогов организовать учебный процесс в соответствии с основными закономерностями учебно-познавательной деятельности обучаемых. С их учетом разрабатываются также разнообразные педагогические (дидактические) концепции обучения иностранным языкам [3].

Под теорией или концепцией обучения понимается совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления. В практике активно применяются ассоциативно - рефлексорная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, теория проблемного обучения, концепция проблемно-деятельностного обучения, концепция программированного обучения и другие.

Все педагогические концепции, независимо от их содержания и направленности, конечную цель обучения трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовленности, необходимых для успешной практической деятельности. Организационную сторону этого процесса обеспечивает руководитель этого занятия. Поэтому очень важно знать сущность, содержание и особенность основных концепций обучения, видеть их сильные и слабые стороны и с учетом этого организовать процесс обучения. Выделяют концепцию коллективного обучения и концепцию проблемного обучения.

Руководствуясь основными положениями той или иной концепции обучения, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению ими учебным материалом. При этом он использует наиболее эффективные формы, средства и методы обучения. Регулярный контроль и анализ результатов учения позволяют опера-

тивно вносить необходимые коррективы, как в деятельность обучающегося, так и в деятельность обучаемых.

Современные ученые, представители педагогики, психологии и других наук разработали целостную концепцию обучения. Новые решения органически объединяют продуктивные традиционные и инновационные подходы.

Наиболее распространенной является ассоциативно-рефлекторная концепция обучения. Данная концепция опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые наиболее полное освещение нашли в работах известных ученых И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Согласно их теории о физиологии высшей нервной деятельности в коре головного мозга человека постоянно идет образование множества новых условно-рефлекторных связей (ассоциаций) между самыми разнообразными системами раздражителей и реакций. В соответствии с данной теорией процесс обучения представляется как совокупность раздражителей (преднамеренных педагогических воздействий) и реакций (познавательных действий обучаемых). Поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является ничем иным, как процессом образования в сознании человека разнообразных систем ассоциаций разных по степени сложности. Данные положения и были положены в основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, в разработке которой приняли активное участие ученые и педагоги.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру, этапы) процесса познания: восприятие учебного материала и опознавание познавательных задач; осмысливание изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений; запоминание и сохранение в памяти учебного материала; применение закрепившихся знаний на практике.

Центральным звеном данного процесса выступает осмысливание изучаемого как активная аналитико-синтетическая деятельность обучаемых в ходе решения теоретических и практических задач. Несмотря на то, что основу данной концепции составляет раскрытие содержания и последовательности деятельности обучающихся. Выполнение этих требований руководителем занятия способствует повышению эффективности процесса обучения, (см. схему 1) [5].



Применение проектной методики особенно актуально на старшей ступени обучения иностранным языкам (10 - 11 класс) средней общеобразовательной школы. Именно на завершающем этапе обучения учащихся на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка, как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности.

Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в образовании:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- чёткость, ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающихся.

Таким образом, проектная методика является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Концепция обучения иностранных языков предусматривает обучение всем видам речевой деятельности в комплексе, необходимом для:

- устного общения в сфере профессиональной деятельности;
- чтения специальной литературы и материалов периодической печати с извлечением профессионально релевантной информации;
- деловой переписки и ведения документации с применением современных средств коммуникации;
- перевода информации по специальности с иностранного языка на русский и наоборот;
- написания различного рода письменных работ в профессионально-ориентированной сфере в результате творческого осмысления и содержательно-стилистического анализа аутентичных материалов.

Принципы обучения иностранным языкам:

Главным принципом обучения иностранным языкам является комплексное профессионально-ориентированное изучение иностранного языка на основе блочно-модульной системы как технологии обучения, на базе которой осуществляется обучение коммуникации в

различных сферах и ситуациях общения с целью решения профессиональных задач.

Принципы обучения:

- Профессиональная направленность.
- Развитие навыков самостоятельной работы.
- Использование современных методик.
- Гибкость в обучении.
- Современные технологии обучения иностранному языку.

В конце XX в. в России произошла революция в методиках преподавания иностранного языка. Раньше все приоритеты, без остатка отдавались грамматике, чтению и литературному переводу. Все это принципы "старой школы", которая, все-таки стоит ей отдать должное, все же приносила плоды, но какой ценой? Овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания предлагались достаточно однообразные: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнение по тексту. Когда приоритеты отдавались чтению и работе над топиками, реализовывалась только одна функция языка - информативная. Неудивительно, что язык знали хорошо только единицы: только очень целеустремленные и трудолюбивые люди могли овладеть им на высоком уровне. Зато по степени владения грамматикой, они могли тягаться с выпускниками Кембриджа [2].

На данном этапе развития методики обучения иностранному языку наибольшее применение нашли коммуникативно-ориентированные концепции. Среди них наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная, деятельностная методики.

Логика разработки коммуникативной методики привела к окончательному выдвиганию иноязычной культуры в качестве цели обучения иностранным языкам в школе. А подобная система может быть построена только на коммуникативной основе. Как показала практика использования коммуникативной методики, она обеспечивает не только усвоение иностранного языка как средства общения, но и развитие всесторонних качеств личности учащихся.

Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам.

В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам реализуется в различных развивающихся, вновь создающихся и действующих методических системах. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения (сетка учебных часов, их количество, наполняемость учебной группы).

Наиболее известным в настоящее время является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. В методе активизации наиболее ярко и полно отражена концепция интенсивного обучения иностранному языку. Деятельностная методика обучения иностранному языку имеет своей основой деятельностную концепцию учения, представленную теорией поэтапного формирования умственных действий. Опираясь на эту теорию, на протяжении нескольких лет, велась разработка технологии обучения, которую затем назвали деятельностной методикой. По сути, деятельностная методика соотносима с деятельностным подходом, в основе которого лежит идея об активности познающего объекта, об обучении как активной, сознательной, творческой деятельности. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций: регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и этикетной. Она может использоваться как в работе с взрослым контингентом, так и в средней школе.

В ходе развития методики обучения иностранным языкам сменяли друг друга кризисы дефицита и "перепроизводства" идей, необходимых для формирования нового методологического направления. Например, переход к коммуникативному обучению осуществлялся в условиях явной нехватки плодотворных и действительно новых идей. Кризис вызвал к жизни активный методологический и методический поиск, который способствовал развитию современных методических концепций обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве// Иностранные языки в школе. - №6, 2001.
2. Галиулина Т.Н. Обучение иностранному языку с помощью новых информационных технологий // Материалы Региональной Научно-практической конференции "Английский язык в системе "Школа - Вуз", Новосибирск, 20 июня 2003.
3. Социальные последствия научно-технической революции (Методология исследования). - Москва, 1999.

4. Соловова, Е. В. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. В. Соловова. Москва: Просвещение, 2005.

5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам Текст / Н.Д. Гальскова. Пособие для учителя. Москва: АРК-ТИ, 2000.

6. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 4-7.

7. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

УДК 159.9

***Вихарева Анастасия Александровна**
бакалавр I курса Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

***Кузьмишина Татьяна Леонидовна**
к.психол.н., доцент кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

***Vihareva Anastasia**
bachelor of the 1st year
Institute of Pedagogy and Psychology
Moscow Pedagogical State University, Moscow
Kuzmishina Tatiana
PhD, Associate Professor of the Department of
Psychology of Education,
Moscow Pedagogical State University, Moscow*

ПОНЯТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

THE CONCEPT OF PERSONAL VALUE ORIENTATIONS

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы теоретического осмысления понятий «ценности» и «ценностные ориентации». Анали-

зируются пути развития представлений ученых о содержании и взаимосвязи ценностей и ценностных ориентаций личности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, личность.

Abstract: the article discusses the issues of theoretical understanding of the concepts of "values" and "value orientations". The ways of development of scientists' ideas about the content and interrelation of values and value orientations of personality are analyzed.

Keywords: value orientations, values, personality.

Ценностные ориентации – определенные предпочтения человека, в соответствии с ними он строит свою жизнь. Ценности человека меняются в зависимости от возраста, жизненной ситуации, окружения.

Т. Гоббс писал, что «то, что один человек называет мудростью, другой называет страхом; один называет жестокостью, а другой — справедливостью» [3], то есть одно и то же явление может быть воспринято людьми по-разному. Гоббс считал, что вследствие интересов человека и его склонностей появляются ценности, поэтому в ключевые науки они не могут быть истинными, ведь у каждого человека они свои.

По словам В. Алексеевой, с помощью ценностных ориентаций человек усваивает духовную культуру, превращает культурные ценности в мотивы своего поведения. В.Г. Алексеева пишет, что ценностных ориентации — это «основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» [6]. Таким образом, человек усваивает определенные ценности, принятые в обществе, и выстраивает в дальнейшем свое поведение, опираясь на них.

Ряд ученых (А. Здравомыслов, М. Вебер, В. Ольшанский) под ценностными ориентациями понимают самые важные элементы личности, которые закрепляются жизненным опытом и ограничивают значимое, представляющее определенную ценность для человека, от незначимого. Ценности выражаются в противостоянии желания человека и долгом перед чем-либо. В этом смысле, можно описать ценности, как «своеобразные маяки, помогающие заметить в потоке информации то, что наиболее важно для жизнедеятельности человека, для его поведения. Что противоречит ценностям, будет неизбежно игнорировано—либо невниманием, либо невосприятием, либо неразделением информации» [7]. Другими словами, человек отбирает информацию, подходящую к нему, со своей точки зрения и выбирает из нее

наиболее важные для него вещи, которые в дальнейшем становятся ценностями.

Э. Дюркгейм связывает ценностные ориентации каждого человека с ценностями общества. Он пишет, что система ценностей общества «объективна уже благодаря тому, что она коллективна» [4], тем самым полагая, что субъективные оценки отдельных индивидов не влияют на шкалу ценностей. Общество сильно влияет на человека, всех нас связывает общественное сознание, тем самым регулируя наше поведение, ценности, стимулы.

Ученые высказывают различные точки зрения на содержание понятия «ценностные ориентации». У некоторых авторов «ценностные ориентации» совпадают с другими понятиями. Например, А. Маслоу отождествляет ценности с «мотивами» и «потребностями», а В. Франкл с «личностными смыслами». В. Франкл считает, что только лишь осознание ценностей недостаточно для принятия ее для себя, «как только я постигаю какую-либо ценность, я автоматически осознаю, что эта ценность существует сама по себе, независимо оттого, принимаю я ее, или нет» [9]. Только осмысление помогает ценностям обрести объективный характер. Поэтому он понимает ценностные ориентации как «личностные смыслы», которые присущи большинству людей или человечеству на всем пути его развития.

Зачастую понятие ценностей отождествляется с термином «ценностные ориентации». По мнению Ф.Е. Василюка, «когда знакомишься с попытками психологической науки ответить на вопрос, что есть ценность, часто создается впечатление, что главное стремление этих попыток — отделаться от ценности как самостоятельной категории и свести ее к эмоциональной значимости, норме, установке и т.д. Но ценность явно не вмещается в узкие рамки этих понятий» [2].

О.М. Краснорядцева связывает ценностные ориентации с установками. В психологическом журнале она пишет, «готовность поступить тем или иным образом уже содержит в себе оценку, а оценивание предполагает установку как готовность определенным образом реализовать ценности» [5]. Тем самым, автор имела в виду, что ценностные ориентации являются следствием установок. В то же время количество ценностей намного меньше, чем количество установок в определенных ситуациях.

М. Рокич считает, что ценности – это «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конеч-

ная цель существования» [10]. Можно сказать, что человек выбирает, что для него является предпочтительнее в определенной ситуации, и это является ценностью для человека.

Ценностные ориентации представляют собой систему, которая определяется В.Н. Садовским как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство» [8].

Ценностные ориентации как систему можно охарактеризовать как подсистему «жизненного мира человека». Таким образом, ценности, как и «жизненный мир человека» являются многоуровневыми, имеющими сложный характер. По мнению Яницкого, система ценностей создает жизненную перспективу для человека, путь развития, является внутренним регулятором действий. Как писал Б.Ф. Ломов, «ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса» [6]. Таким образом, каждый человек сам измеряет важность чего-либо, и у каждого человека эта величина будет разной.

В психологической теории выделяется несколько типологий ценностей. Тугаринов делил ценности на материальные, духовные, общественно-политические. О.Г. Дробницкий разделяет предметные ценности, которые представляют собой объект оценки и ценности сознания, представляющие собой критерии для предметных ценностей. М. Рокич и Д.А. Леонтьев выделяют следующие разновидности ценностей: инструментальные (определенное поведение или действие является предпочтительнее для человека), которые носят менее устойчивый характер, и терминальные (определенная конечная цель состоит в том, чтобы стремиться и идти к ней), которые носят более устойчивый характер.

А. Маслоу в свою очередь, по аналогии с Ш. Шварцом и У. Билски, выделяет две группы ценностей: низшие и высшие. К низшим он относит ценности бытия, то есть сон, безопасность, отдых. Такие ценности человек выбирает ради своего выживания, избегания истощений сил организма и смерти, это наши инстинкты. К высшим Маслоу относит духовное и интеллектуальное развитие, познание, красота, поиск истины. Именно удовлетворение низших потребностей является предпосылкой для высших.

Таким образом, ценностные ориентации связывают в себе внутренние установки человека и окружающую реальность. Ценности бы-

вают различных видов, образуют систему из множества уровней. Мы не можем рассматривать ценность как отдельный элемент, не учитывая ее субъективную значимость для человека относительно других его ценностей.

Список литературы

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. — 1984. — Т.5. — № 5.
2. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М.: Смысл, 1997. — 336 с.
3. Выжлецов Г. П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. — 1995. — № 6. — С.61-73.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: Пер. с франц. — М.: Канон, 1995. — 352 с.
5. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов//Сибирский психол. журн. —Томск, 1998. — № 7. С - 25-29.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. —226 с.
7. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР. — М., 1965. —Т.2. —С.471-511.
8. Философский энциклопедический словарь/ под ред. Л. Ф. Ильичева и др. — М.: Сов. энциклопедия. — 1983. —841 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. И нем. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
10. Rokeach M. The nature of human values. — N.Y., Free Press, 1973.

Джелилова Султанат Изетовна
кандидат психологических наук, доцент
ЧОУ ВО «Социально-педагогический институт»
г.Дербент

Jalilova S. I.
candidate of psychological Sciences, associate Professor
"Socio-pedagogical Institute"
Derbent

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ПРАКТИК И КОММУНИКАТИВНЫХ РЕСУРСОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

**DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE
OF ADOLESCENTS BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL
PRACTICES AND COMMUNICATIVE RESOURCES
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER**

Аннотация. В статье рассматривается компетентность - полноправность виды компетентности, высказывание ученых по коммуникативной компетенции. Описаны определенные разновидности и их сравнения и пожелания; рассматривается потенциал коммуникативного ресурса, фактор профессионального развития педагога. Приведены результаты эмпирического исследования выраженности компонентов коммуникативного ресурса педагога: готовность к сотрудничеству, коммуникативный самоконтроль, стиль общения, Описаны проекции коммуникативного ресурса в профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: Компетентность, профессиональная деятельность, общение, педагогическое взаимодействие, социальное доверие, эмпатия, стиль общения, коммуникативный ресурс, самоконтроль, самооценка.

Annotation. The article discusses competence - full-fledged types of competence, the statement of scientists on communicative competence. Certain varieties and their comparisons and wishes are described; the potential of a communicative resource, a factor of professional development

of a teacher is considered. The results of an empirical study of the severity of the components of a teacher's communicative resource are presented: willingness to cooperate, communicative self-control, communication style, the projections of a communicative resource in professional pedagogical activity are described.

Keywords: Competence, professional activity, communication, pedagogical interaction, social trust, empathy, communication style, communicative resource, self-control, self-esteem.

Критерий ума и глупости лежит не в биологической области, а социально- психологической и зависит от принятых в данном обществе норм поведения, реагирования, от культуры воспитания. Интеллект - ум, разум, рассудок, мыслительная способность человека.

В настоящее время в образовательном процессе выдвигаются проблемы удовлетворения духовных запросов подростка. Сторонники личностно ориентированного подхода считают, что образование должно опираться на определенные качества, составляющие мир человека, его интересы, мотивы и цели деятельности, ответственность, качество интеллекта (Е.В. Бондаревская, К.А. Вазина. В.В. Сериков и др.) сделали и вывод что образование определяется не только через знания. но и через компетентности. В.А.Даль. под компетентностью понимал полноправность которое используется только юридической сфере: В современном понимании компетенция рассматривается в двух аспектах:

1. Обладающий, компетенцией;
2. Обладание знаниями, позволяющими судить, о чем либо.

В словаре практического социально психолога психологическая компетентность определяется, как способность личности эффективно взаимодействовать с одноклассниками, учителями. Большой вклад в разработку проблем компетентности внесли отечественные психологи_ Л.А. Петровский, Л.М.Митина Л.П. Алексеева и др. При всем различии подходов к ключевым компетенциям все авторы включают их круг коммуникативную компетентность, где выделяют организаторские способности обучения личности. Но разные ученые по разному формируют «Коммуникативная ответственность», Петровский Л.А. компетентность общения понимает как развитие адекватное отношение подростка в самом себе- собственном психологическом потенциале, Коммуникативная компетенция – социально психологическое понятие, означающие совокупность знаний, умений и навыков общения с людьми. Понимание людей, умение правильно их воспри-

нимать и оценивать, предсказывать их поведение, оказывать на них влияние и многое другое, от чего может, зависит успешность общения и взаимодействия человека с людьми. А.А. Максимов определяет коммуникативный потенциал через три компонента;

1 Коммуникативной активности,

2. Эмоциональной реактивности,

3. Ю.Н. Емельянов под коммуникативной компетентностью понимает уровень сформированности межличностного опыта, позволяющий успешно функционировать в обществе и уверенности в общении.

4.С.В. Петрушин, вводит понятие «компетентность в общении», определяя ее как некоторую совокупность знаний, социальных установок, умений и опыта обеспечивающих эффективное протекание коммуникативных процессов человека. Подведя итоги перечисленным коммуникативным определениям и коммуникативной компетентности и близким к ним понятиям, можно сделать вывод, что они существуют, отличаются друг от друга, понятия одинаковые, но одни авторы выражают как в широком смысле а другие так узком смысле.

Психологическое общение - сложный много плановый процесс установления в развитии контакта между людьми, порождаемые потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимопонимания, восприятия другого человека В общении реализуются социальные отношения детей в школе в обществе. Коммуникация- процесс двухстороннего обмена информацией, ведущий взаимному пониманию. Если коммуникация не достигнута взаимопонимания, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации необходимо иметь обратную связь (как вас поняли учащиеся, как они воспринимают вас, как относятся к проблемам). Коммуникативная компетентность выступает как один из наиболее важных профессионально значимых характеристик учителя в развитии компетентности как первоочередная задача в школе. Молодые педагоги, не знают свои индивидуальные особенности не обладают умением реализовать их в профессиональной деятельности, не могут найти свое место в педагогической деятельности. Эти трудности связаны изменяющимися требованиями к личности и деятельности педагога в современном образовании так и с недостатками профессиональной подготовки. Для этого необходимо выпустить целенаправленную образовательную программу, которая позволяла бы формировать коммуникативную компетенцию учителя. На сегодняшний день существует разные решения

задач формирования умений общения в каждом конкретном случае. Можно выделить следующие подходы: обучение коммуникативному поведению ориентирующему по различным сферам педагогической деятельности взаимоотношения учащихся (О.А. Батурина) с учителем (А.М.Соломатин), с родителями с семьей (А.В.Алексеева). Использование социально - психологического тренинга как средства психологического и коммуникативного обучения (Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, В.П.Захаров) и др.

Для формирования коммуникативных качеств личности подходят такие методы воздействия которые могут позволить человеку взглянуть на тенденции собственного поведения, понять особенности своих мотивов и установок. К таким методам воздействия на социально - психологическую структуру личности относятся, в частности социально- психологический тренинг. И так рассматривая педагога в школе как нацеленного на само проектирование и ориентированного на развитие ученые при исследовании обращаются к изучению его ресурсных возможностей, прежде всего коммуникативных. условиях все актуальнее становится проблема повышения ресурсности педагога, его способности к достижению профессионального достижения. Коммуникативный ресурс педагога выступает в качестве профессионального развития, что определяется местом и значение коммуникативных ресурсов субъекта в педагогической деятельности, их влияние на продуктивность и успешность обеспечивающий смысловую идентичность, целесообразность и адекватность реализуемых моделей деятельности его целевому назначению.

Коммуникативный ресурс педагога влияет на продуктивность и успешность, обеспечивает смысловую идентичность. Целесообразность и адекватность реализуемых моделей деятельности, ее целевому назначению Большое значение имеет эмпирическое исследование особенностей коммуникативного ресурса в профессиональной деятельности педагога и его влияние на успешность, и развитие личности педагогической профессии. Эмпирическое исследование проявлению коммуникативного ресурса в профессиональной деятельности педагога и его влияние на успешное развитие личности в педагогической профессии было реализованы на базе средних школ г. Нальчика. Исследование показали уровень сформированности данного психологического образования, стиль педагогического общения, коммуникативный самоконтроль, умение транслировать модели доверительного поведения, проявлять эмпатии, реализовать сотрудничество в проблемах педагогических ситуациях. Данные эмпирические изучение

показали, что 82% педагогов имеют умеренное отношение к педагогическому сотрудничеству с учащимися на уроке; 16% являются сторонниками педагогического сотрудничества.

В целом педагоги демонстрируют социальное доверие, это связано со спецификой педагогической профессии, где низкий статус доверия, вступает серьезным психологическим препятствием реализации функций педагога как субъекта деятельности 53,6% педагогов соответствуют уровню социального доверия выше среднего: 27,8%- средний и 18,6% уровень доверия ниже среднего. Среди личностных характеристик коммуникативных ресурсов особое место занимает эмпатия, так как глубже понять и принимать ученика как партнера в контексте деятельности. Статистический анализ показал, что у педагогов наблюдается высокий 23%, средний 71%, низкий 6% полученные данные дают возможность и формируют запрос на развитие эмпатии как ресурсного качества, что дает возможность реализации развивающей программы в системе непрерывного образования и повышения квалификации. И поиск новых технологий их формирования и развития. Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок формирования всех личностных, методологических средств, используя для достижения педагогических целей (М.В.Кларкин).

Список литературы

1. Азизова Г.А., Гаджихмедова Л.М., Пирмагомедова Э.А. Психолого-педагогические аспекты изучения представлений подростков о безопасности жизнедеятельности в системе информатизации и компьютерных технологий // МНКО. 2019. №1 (74)
2. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 4-7.
3. Джалилова С.И. Монография Психология развития правового сознания подростков: от теории к практике ФГБУ ВПО. Пятигорский государственный лингвистический университет 2012. С 220 г. Пятигорск.
4. Джелилова С.И. Субъект профессионального развития необходимости формирования правового формирования личности. материалы международной н-прак. конференции (Ростов на Дону 2014 г.).
5. Пирмагомедова Э. А., Гусейнов Р. Д., Гусейнова И. С. Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования

общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №5 (158).

6. Котова, И. Б., Пирмагомедова, Э. А. Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности. *Российский психологический журнал*, 8(1), 20–27.

7. Шакиров Р. Коммуникативный потенциал учителя (Высшее образование в России, 2007, № 1 С. 169- 175

8. Щербаков Т.Н. Психологическая компетентность учителя: Монография (Т.Н.Щербаков- Ростов н-Д Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010-160с.

УДК 159.9

Кабанина Ульяна Юрьевна

*Студентка кафедры психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет» Институт педагогики и психологии, г. Москва*

U. Kabanina

*Student of the Department of Psychology of Education
Moscow Pedagogical State University Institute of
Pedagogy and Psychology, Moscow
e-mail: ulianakabanina@mail.ru*

РОДИТЕЛЬСКИЕ ДИРЕКТИВЫ В КОНТЕКСТЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

PARENTING DIRECTIVES IN THE CONTEXT OF FAMILY EDUCATION STYLE

Аннотация. В статье рассматривается присутствие родительских директив в различных стилях семейного воспитания для выбора эффективного детско-родительского взаимодействия, влияющего на развитие личности, психологическое состояние ребенка, отражающееся в образовательном процессе.

Ключевые слова: стили семейного воспитания; типы семейного воспитания; родительские директивы; воспитательная функция семьи.

Abstract. The article describes the presence of parental directives in various styles of family education for the choice of effective parent-child

interaction that affects the development of the personality, the psychological state of the child, reflected in the educational process.

Keywords: styles of family education; types of family education; parent directives; educational function of the family.

Родители в процессе воспитания оказывают огромное влияние на развитие личности и социальное становление ребёнка [4, с. 72]. Выбранный стиль семейного воспитания и словесные обращения - родительские директивы имеют важное действие на психологическое состояние ребёнка и особенности эмоциональных связей между родителями и детьми. Что в свою очередь, влияет на образовательный процесс ребёнка, его успеваемость и наличие или отсутствие психолого-педагогических трудностей в обучении и взаимодействии с педагогами. Знание возможных психологических последствий использования определённых стилей семейного воспитания и наличие родительских директив в них, может способствовать выбору педагогами наиболее гармоничного взаимодействия с ребёнком в процессе обучающей деятельности, приводящий к более комфортному психологическому состоянию ребёнка, усилению здоровых частей его личности и повышающий психолого-педагогическую компетентность педагога.

Воспитательный процесс может осуществляться различными стилями воспитания. Стиль воспитания - это способ отношений родителей к ребёнку, применение ими определенных приемов и методов воздействия на него [3, с. 40].

Диана Баумринд выделяет 4 стиля воспитания [1]:

1. Авторитетный или демократический стиль, характеризующийся включенностью родителей в потребности ребенка, и поддержанием ими его активной позиции, инициативности и самостоятельности.

2. Авторитарный стиль обладает особой требовательностью родителей к ребенку, наличием жесткого контроля, запретов и отсутствием поощрения его самостоятельности. Данный стиль воспитания может привести к формированию у ребенка подозрительности, напряженности к окружающим и страху наказаний.

3. Либеральный или попустительский стиль характеризуется наличием сложностей в установлении родителями границ дозволенного в поведении ребенка, отсутствием запретов. Такой стиль воспитания может способствовать возникновению у детей трудностей в установлении крепких эмоциональных связей при взаимодействии с окружающими и к неготовности взятия ответственности на себя.

4. Индифферентный стиль – родители слабо включены в развитие ребенка, не заинтересованы им. Подобный стиль может привести детей к сложностям в построении доверительных отношений, умению обращаться за помощью, получению поддержки от других.

Помимо стилей воспитания, вслед за Э. Эйдемиллером, можно выделить 6 типов семейного воспитания [5, с. 211]:

1. Гипоопека характеризуется слабой заботой о ребенке, что может способствовать появлению у него чувства одиночества.

2. Доминирующая гиперопека – родители игнорируют потребности ребенка, проявляют жесткий контроль.

3. Эмоциональное отвержение – у родителей может наблюдаться неприятие ребенка. Такое отношение может способствовать развитию у ребенка тенденций девиантного поведения.

4. Жестокие взаимоотношения – различные виды насилия, эмоциональная холодность.

5. Условия повышенной моральной ответственности – у родителей есть определенные ожидания от ребенка, наделяют его многими обязанностями.

6. Противоречивое воспитание – в семье сочетаются различные стили и типы семейного воспитания.

Каждой семье свойственен определенный стиль воспитания, в котором могут содержаться послания – директивы.

По мнению М. и Р. Гулдингов, родительские директивы – неявные послания родителя ребенку или любых для него значимых взрослых [2]:

1. «Не живи» - пример послания: «Если бы не ты...».

У ребенка могут появиться мысли, что он испортил родителям жизнь, может появиться чувство вины; аутоагрессия; излишняя агрессивность. Данная директива может привести к формированию у ребенка постоянного желания доказывать окружающим свою значимость.

2. «Не будь ребенком» - пример послания: «Не балуйся».

Побуждает проявление ребенком взрослого поведения. В дальнейшем может привести к трудностям в общении, излишней серьезности и неумению проявить детскую непосредственность.

3. «Не взрослей» - пример послания: «Ну почему ты так быстро растешь?»

Родителям свойственен страх одиночества и нежелание взросления и отделения детей от них. Данная директива может сформировать

у ребенка отсутствие самостоятельности, нежелание принимать решения и чувство вины перед родителями.

4. «Не думай» - пример послания: «Не умничай».

Родители занижают способности ребенка, что может привести к его неуверенности и отсутствию самостоятельности.

5. «Не чувствуй» - пример послания: «Не плачь/Не злись...»

Дети могут столкнуться со сложностями в проявлении эмоций, им может быть характерна сдержанность и безэмоциональность.

6. «Не достигай успеха» - пример послания: «У тебя не получится/Тебе просто повезло...»

Дети могут начать сомневаться в себе, может сформироваться неуверенность в своих возможностях.

7. «Не будь лидером» - пример послания: «Будь как все».

Может привести к появлению страха обязательств, зависти, сложностей в достижении успеха и нежеланию проявляться.

8. «Не принадлежи» - пример послания: «Тебя никто не поймет, кроме нас».

Может привести к формированию у ребенка страха общения, что приводит к трудностям в коммуникации с другими людьми.

9. «Не доверяй» - пример послания: «Дружбы не бывает».

Может сформировать у детей недоверие к миру, трудности в построении эмоциональных связей с людьми.

10. «Не делай» - пример послания: «Не прыгай, а то руку сломаешь...»

Может сформироваться излишняя осторожность, отсутствие самостоятельности.

11. «Не чувствуй себя хорошо» - у ребенка закрепляется данная установка, когда родители больше внимания уделяют ему, выражают похвалу, если он болеет.

В дальнейшем у ребенка может сформироваться мнение, что проявить любовь к нему могут исключительно при его плохом самочувствии.

12. «Не будь собой» - пример послания: «Делай как я».

Присутствует частое сравнение ребенка с другими детьми, что может привести к недовольству собой и постоянному стремлению быть лучше других.

Нами было проведено эмпирическое исследование родительских директив в контексте стилей семейного воспитания. В рамках исследования мы соотнесли приверженность родителей определенным стилям воспитания и склонность родителей использовать в речи различ-

ные предписания (директивы). В исследовании были использованы результаты опроса 60 родителей детей дошкольного возраста с помощью опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и авторской анкеты, направленной на выявление распространенности родительских директив. С помощью количественного, качественного и статистического анализа данных были получены следующие результаты:

- Попустительскому стилю воспитания могут быть свойственны директивы «Не делай» и «Не будь лидером».

- Стилю с потворствующей гиперпротекцией могут быть свойственны директивы «Не взрослей» и «Не будь лидером».

- Индифферентному стилю воспитания с эмоциональным отвержением - «Не чувствуй себя хорошо» и «Не живи».

- Авторитарному стилю воспитания с доминирующей гиперпротекцией - «Не будь ребёнком» и «Не думай».

- Стилю с повышенной моральной ответственностью - «Не думай».

Итак, в стилях семейного воспитания может прослеживаться присутствие определенных родительских директив. Выше были рассмотрены особенности основных стилей воспитания и директив, а также их возможное влияние на личность ребенка. Замечая определенные проявления в поведении детей, их реакцию на те или иные высказывания, а также общее психологическое состояние, педагоги могут выбирать наиболее подходящий способ взаимодействия с детьми, учитывая возможные проявляющиеся особенности, что может способствовать получению ребенком нового иного опыта общения, поддержки и развитию необходимых качеств личности. А родителям полезна данная информация при их выборе стиля семейного воспитания для благоприятного воздействия на становление личности ребенка и создания доверительных эмоциональных отношений в семье.

Список литературы

1. Baumrind D. Current patterns of parental authority // *Developmental Psychology*. 1971.
2. Гоулдинг М. Трансактный анализ и терапия нового решения. – Изд. Класс, 2001.
3. Гребенников И. Воспитательный климат семьи. – М.: Знание, 1976. – 40 с.
4. Николаева Е. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2018. – 72 с.
5. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 211 с.

Мехтиева Назари Асаф
магистр кафедры «Специальное образование»
Азербайджанский Государственный Педагогический университет
г. Баку

N. Mehdiyeva
Master of the special education
"Azerbaijan State Pedagogical University" Baku
e-mail: mehdiyeva.nazpari@gmail.com

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ

ONTOGENETIC DEVELOPMENT OF INTONATION AND FEATURES OF ITS DIAGNOSTICS

Аннотация. Нарушения речи у детей дошкольного возраста одна из наиболее актуальных проблем на сегодняшний день. Интонация позволяет различать высказывания, выделять главное в их структуре, выражать собственное отношение к сообщаемой информации или к собеседнику, а также создавать смысловые противопоставления в высказываниях с одинаковым лексико-грамматическим составом. Восприятие интонации происходит вместе с синтаксисом, лексикой, стилистическими особенностями фразы. Она является двусторонним процессом и участвует как в восприятии речи, так и в ее воспроизведении. Естественно, здесь доминирующим компонентом интонации в речевом воспроизведении служит мелодия, а в ее восприятии выступает ударение.

Ключевые слова: интонация, развитие интонации, ритм, темп, логическое ударение, голос, лепет, гуления.

Annotation. Speech disorders in preschool children are one of the most pressing problems today. Intonation allows you to distinguish between statements, highlight the main thing in their structure, express your own attitude to the information being communicated or to the interlocutor, and also create semantic contrasts in statements with the same lexical and grammatical composition. The perception of intonation occurs along with the syntax, vocabulary, and stylistic features of the phrase. It is a two-way process and is involved both in the perception of speech and its reproduc-

tion, while the leading component of intonation in speech reproduction is melody, and in its perception, stress.

Keywords: intonation, intonation development, rhythm, tempo, logical stress, voices, babbling, cooing.

Интонация является важным элементом речевой системы и известна как речевое явление, наблюдаемое в устной речи. Сложное речевое явление, состоящее из ряда таких показателей, как плавность, ритм, темп или мелодика речи, ее интенсивность, логическое ударение, тембр - называется интонацией. Восприятие интонации происходит вместе со словарными и стилевыми особенностями высказывания. Интонация формирует структурное единство темпа, мелодии, логического ударения, ритма и тембра. Этот процесс включает в себя изменение высоты тона, паузы и ритма. Интонация встречается в основном в вокализациях на начальных этапах развития речи. Их основу составляют врожденные безусловные рефлексы. Присвоение интонации в соответствующей форме рассматривается параллельно с формированием голоса ребенка. Правильное использование интонации помогает полностью понять смысл речи.

Под интонацией понимается сложный комплекс просодических свойств, то есть мелодия, тембр, темп, интенсивность, ритм и логическое ударение. Некоторые исследователи рассматривают ритм как составную часть интонации, соотнося его с понятием просодии. Для ряда их характеристик термины интонация и просодия взаимозаменяемы. Интонация является одной из самых важных характеристик предложения и указывает на конец мышления. Без интонации не могут возникнуть транспонирующие, вопрошающие, повелительные, восклицательные предложения. Слово интонация как выражение также используется в лингвистике и музыке. В лингвистике он используется в значении "увеличение, уменьшение, тон, произношение", а в музыке - как "правильное или неправильное звучание звука при игре или пении на музыкальном инструменте". Велика роль интонации в формировании предложения. Говорящий произносит свои предложения с определенной интонацией, чтобы донести свою речь до слушателя. Интонация играет важную роль в правильной передаче мыслей, смысла.

Развитие и особенности просодической стороны речи у детей с экспрессивной алалией имеет свои характерные черты, а именно в интонационной стороне речи. Первые заметки об обучении интонации у детей с алалией отражаются в исследованиях Traugots. Автор описы-

вает состояние "музыкальных компонентов речи - мелодии, ритма и интонации" и считает, что у одних детей в этом нет специфических особенностей, в то время как у других речь монотонна, невыразительна и мало модулирована. Иногда наблюдаются нарушения ритма, темпа речи, логического ударения. Как отмечает автор, эти компоненты могут сохраняться в спонтанной речи, но при чтении возникают определенные трудности, когда интонацию необходимо использовать в задании. Таким образом, у детей с экспрессивной алалией невозможно контролировать интонацию в любой форме.

Очевидно, что каждое высказывание (коммуникативная единица) от паузы к паузе, независимо от ее продолжительности, должно быть фонетически сформировано. Все компоненты интонации (мелодия, фразовое ударение, темп, тембр, ритм), за исключением паузы, обязательно присутствуют в высказывании, потому что ни один его элемент не может быть произнесен без какой-либо высоты голоса, силы и т.д.

Основным, наиболее функционально-ведущим компонентом интонации считается мелодика. Остальные интонационные компоненты как самостоятельно, так и во взаимодействии друг с другом выполняют эмоционально-модальную (передача эмоционально-модального отношения говорящего к высказыванию) и логическую (передача основной цели высказывания) функции. Интонация может передавать и другие значения.

Первый способ вокализации детей - это его плач. Плач новорожденного проявляется как врожденный защитный рефлекс. Существует определенная связь между основной частотой звука и интенсивностью звука. В этот период основой интонации является мелодичность речи. Ограничение интонации является следствием нестабильности дыхания и несформированности нервно-мышечного аппарата гортани. В первые годы жизни ребенка происходят изменения в физических свойствах его голоса. На стадии шипения ребенок начинает процесс овладения интонационной системой. На этом этапе ребенок буквально играет своим голосом. Уже с 3-го месяца шипящие звуки становятся четкими по интонации. В это время шипящие звуки не несут никакого значимого содержания. Ребенок с 4-го месяца дает ему разные реакции в зависимости от типа интонации. Это показатель смысловой функции интонации. Через 3-4 месяца звуки, которые издает ребенок, расширяются и становятся более разнообразными. С пятого месяца ребенок узнает голоса людей, которые постоянно с ним общаются. Он по-разному реагирует на людей, которых знает и не знает. Он умеет различать обращенную к нему интонацию. Со временем

процесс искры переходит в фазу воображения. Во время сна происходят качественные изменения в вокализации. Постепенно у ребенка развивается способность регулировать интонацию. Слушая речь матери, ребенок начинает издавать различные звуки с интонацией радости или восхищения, вопросов и удивления. В течение шести месяцев ребенок говорит на разных слогах и склоняется к взрослым: ба-ба-ба, ма-ма-ма. Ребенок овладевает темпом, тоном, интонацией, ритмом и мелодикой голоса. Дети очень рано начинают реагировать на интонацию. Поэтому восприятие интонации происходит до ее звучания. В 7-8 месяцев основным показателем речи является интонация и ритмичность. В 8-9 месяцев воображение модулируется различными интонациями. В 11 месяцев слоги различаются по звучанию и объему. Даже в этом месяце у ребенка появляется реакция на слова. В 6-12 месяцев ребенок учится ритму. Овладение ритмической структурой слова предшествует овладению его слоговой структурой. В 1 год ребенок реагирует на знакомые слова. Слова, которые говорит взрослый, он пытается повторить по-своему. Интонации детей в этом возрасте включают радость, недовольство, желание и т. д. можно определить. В этот же период формируется восклицательная интонация, а на 2-м году жизни продолжается формирование восклицательной интонации. Темп речи у детей 2-4 лет медленнее, чем у взрослых.

Сначала усваивается мелодическая составляющая интонации. Грамматическая структура речи формируется уже с 3-х лет. Сначала ребенок выражает свои желания одним словом, а затем использует простые фразы, которые не сходятся друг с другом. Со временем ребенок начинает устанавливать связи между словами и устанавливать связи между частями речи. В зависимости от сложности структуры предложения в речи ребенка 4 лет появляются второстепенные предложения. Интонация достигается за счет взаимодействия голоса, дыхания, темпа и ритма. Интонация дошкольников слабая и монотонная, а голосовые модуляции грубые и жесткие. В этот период интенсивно развивается интонационная сторона речи ребенка. У детей со слухом голос высокий, интонация более четкая, у детей с преобладанием процесса торможения интонация слабая, а голос низкий.

Для изучения интонации у дошкольников используются определенные приемы. Эти приемы позволяют не только изучить его специфические особенности, но и изучить его такие свойства, как способность воспринимать, понимать, использовать интонацию в своей речи, с учетом особенностей развития интонации в онтогенезе. Методы, используемые при изучении интонации у дошкольников, состоят из

трех частей, и каждая из этих техник была разработана для изучения нескольких показателей. Первая часть состоит из ряда задач, направленных на модуляцию громкости и силы голоса и изучение тембра голоса. Вторая часть посвящена изучению темпа, ритма, логического ударения и паузы. Третья часть заданий предназначена для изучения типов интонаций. Созданный при обследовании наглядный материал, разработанный для изучения и используемый для диагностики должен быть доступным, ясным и интересным детям. Чтобы получить в первую очередь объективную информацию, весь музыкальный, ритмический и речевой материал, представленный детям, предварительно записывается на диктофон или другие записывающие устройства. Изучение определенных показателей, таких как ритм, логическое ударение, типы интонаций, объяснение нового материала и укрепление понимания ребенком задачи, требует предварительной подготовки. Затем ребенку предлагаются основные задания, представленные в виде инструкций.

Как выразительность языка, так и практический материал, усвоенный в процессе самостоятельного выполнения заданий, создают благоприятные условия для успешного развития речи у дошкольников.

Диагностические методы исследования интонационной стороны речи необходимо выбирать и проводить с учетом индивидуальных особенностей.

Список литературы

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. - М.: ВЛАДОС, 2002.
2. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия / В.А.Ковшиков- М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001.
3. Хватцев М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками. - М.: АСТ, 2002.
4. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). - М.: МГУ, 1997.

Мурадова Назиля Лятиф гызы

*к. ф.мат. наук, доцент кафедры математики и
методики ее преподавания*

Нахчыванского института учителей

Азербайджан, г.Нахчыван

nazilamuradova@gmail.com

Гасанов Абдулла Исмаил оглу

к. ф.мат. наук, доцент кафедры информатики

Нахчыванского государственного университета;

доцент кафедры математики и методики ее преподавания

Нахчыванского института учителей

Азербайджан, г.Нахчыван

hesen.1955@mail.ru

Muradova N. L.

Candidate of Mathematical Sciences,

Associate Professor of the Department

of Mathematics and Methods of its

Teaching Nakhchivan Institute of Teachers Azerbaijan,

Nakhchivan

nazilamuradova@gmail.com

Gasanov A. I.

Candidate of Mathematical Sciences,

Associate Professor of the Department

of Computer Science Nakhchivan State University;

Associate Professor of the Department

of Mathematics and Methods of its

Teaching at the Nakhchivan Institute of Teachers Azerbaijan,

Nakhchivan

**РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ И
ВНУТРИДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ
В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
УЧАЩИХСЯ**

**THE ROLE OF INTERSUBJECT AND INTRASUBJECT
INTEGRATION IN THE FORMATION OF PUPILS
MATHEMATICAL KNOWLEDGE**

Аннотация. В статье рассматривается роль междисциплинарной и внутридисциплинарной интеграции в формировании математических знаний учащихся в процессе обучения математике.

Ключевые слова: математическое обучение, внутридисциплинарная интеграция, междисциплинарная интеграция, преемственность, системность.

Abstract. The article discusses the role of intersubject and intrasubject integration in the formation of mathematical knowledge of students in the process of teaching mathematics.

Keywords: mathematical education, intrasubject integration, intersubject integration, continuity, consistency.

Стремительное развитие науки и техники, увеличение объема научных новшеств и знаний актуализируют интегративное обучение. В связи с этим установление, развитие внутридисциплинарных и междисциплинарных связей в процессе обучения считается одним из важных вопросов, стоящих перед обучением. Интеграция в обучении способствует систематическому восприятию знаний об окружающем мире.

Интеграция характеризует все сферы человеческой деятельности. Междисциплинарная и внутридисциплинарная интеграция влияет на формирование системности и преемственности в учебном процессе и развитие творческого потенциала учащихся. В связи с этим в школьном курсе математики при преподавании предмета следует отдавать предпочтение созданию междисциплинарных и внутридисциплинарных интеграций.

Интеграция в обучении очень важна с точки зрения формирования у учащихся полного представления об окружающем мире, координации знаний по предмету. Это связано с тем, что анализ и обобщение предметов и явлений, объем которых расширен, позволяет формировать у учащихся сложные знания. В связи с этим тема рассматриваемой работы приобретает актуальность.

История человечества была свидетелем того, как наука и техника добивались успехов именно в результате взаимодействия наук друг с другом. Эта связь еще более важна в образовании сегодня. Потому что интеграция в качестве основного принципа в документе куррикулума (учебной программы) играет очень большую роль в повышении качества обучения. В обществе и природе, везде, что нас окружает,

происходит интеграция. Что такое интеграция? Как интеграция влияет на формирование знаний учащихся?

Интеграция в образовании, по мнению педагогов, является стратегией. Используя эту стратегию, можно обогащать план урока, совершенствовать навыки обобщения. Отсюда можно сделать вывод, что учитель не должен превращать интеграцию на уроке в цель. Скорее, он должен постоянно использовать интеграцию как средство для достижения цели урока.

Интеграция в обучении имеет важное значение для своевременного выявления, закрепления у учащихся различных способностей и направленности, сознательного усвоения материала, развития их познавательных способностей. Современный мировой опыт показывает, что без использования различных интеграционных методов в процессе обучения невозможно достичь желаемых результатов ни в одном из предметов, в том числе и в процессе обучения математике, изучающей количественные и формальные отношения окружающего мира.

Интеграция совершенствует процесс обучения, служит углублению взаимодействия и зависимости между дисциплинами. С помощью интеграции учащиеся понимают взаимодействие между знаниями и используют эти знания для решения личных и общественных проблем. Интеграция знаний по различным направлениям способствует формированию целостного, системного мировоззрения об окружающем мире в мышлении школьника. В целом под интеграцией понимается систематизация содержательных компонентов обучения на основе структурных связей с целью формирования целостного образа об окружающем мире в мышлении учащихся в процессе обучения.

В процессе обучения необходима реализация внутридисциплинарной и междисциплинарной интеграции. Внутридисциплинарная интеграция подразумевает согласование понятий, знаний и умений по каждому предмету. Этот вид интеграции определяет структуру содержания предмета путем концентрации учебного материала в отдельных учебных единицах. Тем самым обеспечивается информационная емкость содержания, формирование у учащихся более актуальных умений и навыков.

Среди предметов, преподаваемых в общеобразовательных школах, математика выступает в качестве реального объекта, являясь ведущим предметом, а также выявляя наличие связей между другими дисциплинами. Цели, поставленные перед преподаванием математики, широки, и в общем виде их можно определить следующим образом [1, С.6]:

- формирование мышления о том, что математика - это способ описания и понимания реальности;

- формирование представлений о том, что математика является составной частью общечеловеческой культуры и движущей силой развития общества;

- создание реальной основы для приобретения необходимых знаний, умений и навыков с целью изучения других предметов в образовательном процессе, применения их в практической деятельности.

Эти обозначенные цели предусмотрены в образовательной программе в общем виде.

То, что математика является методом описания и осмысления действительности, в основном формируется в процессе внутрипредметных и междисциплинарных связей.

В процессе обучения математике в образовании широко применяется внутривидовое интегрирование, причем это интегрирование имеет спиралевидную структуру, основанную на концентрическом принципе. Согласно структуре школьного курса математики, внутрипредметная интеграция выполняется в несколько этапов. Реализация интегрирования между элементами одной и той же линии содержания по классам вытекает из структуры курса математики. Например, при расширении понятия числа обеспечивается интеграция по различным классам.

Для сознательного усвоения изучаемого материала используются две модели внутридисциплинарной интеграции (горизонтальная и вертикальная):

1. Горизонтальная интеграция обеспечивает согласование содержательных линий по предмету, выражение соответствующих стандартов содержания в определенных учебных единицах. Горизонтальная интеграция в обучении математике связана между пятью линиями содержания. Здесь, в общем виде, параллельное и смешанное включение строк содержания можно рассматривать как повышение эффективности обучения.

2. Вертикальная интеграция обеспечивает преемственность между линиями содержания, которые постепенно углубляются и расширяются от класса к классу. Вертикальная интеграция предполагает планирование тем (стандартов) по кварталам (полугодиям, годам), развитие знаний, умений и навыков учащихся. Отметим, что вертикальная интеграция также должна обеспечивать реализацию междисциплинарного взаимодействия.

Междисциплинарная интеграция, являясь синтезом общих знаний и умений, охватываемых несколькими дисциплинами, предполагает использование понятий и методов, относящихся к одному предмету, в преподавании другого предмета. Этот вид интеграции служит для установления логических связей между различными дисциплинами. Этот процесс способствует повышению эффективности процесса обучения, обеспечивая дальнейшее совершенствование одного и того же навыка по отдельным предметам. Например, умение правильно и свободно использовать математические термины и выражения в устной речи при обучении математике способствует развитию устной речи (аудирование и говорение), которая является одной из основных линий содержания предмета азербайджанский язык.

Междисциплинарная интеграция имеет очень широкие возможности. А умелое их использование зависит от методических навыков каждого учителя. Учитель должен постараться, чтобы при этом были учтены следующие две формы общения:

- 1) связь между ранее изученными материалами и новым материалом;
- 2) связь между дисциплинами и темами, преподаваемыми параллельно.

Эксперты считают, что если применить междисциплинарную интеграцию на уровне начального образования, то полученные результаты будут более эффективными. Потому что в результате внедрения междисциплинарной интеграции обеспечивается компактность учебного материала, не предоставляется места для повторения, не перегружаются учащиеся, экономится учебное время. Учащиеся получают знания, сформированные в тесной и органической связи друг с другом, за меньшее время. Поэтому на уроке необходимо уделять большое место междисциплинарному общению, которое подготавливает учащихся к получению интегративных знаний.

На основании проведенных исследований можно также отметить, что интеграция предмета математики с другими дисциплинами ускоряет восприятие учащимися, позволяет формировать их новые навыки. Например, интеграция предметов математики и информатики способствует обобщению и систематизации знаний, развивает умение учащихся находить решения математических задач с помощью компьютера.

Отметим, что при создании междисциплинарной интеграции наряду с учетом психолого-педагогических факторов следует ожидать и своеобразную модель дисциплин. Например, в процессе обучения математике однозначное упоминание о том, что вопрос о движении

относится исключительно к математике или физике, может привести к спору. Это обосновывает формирование междисциплинарной интеграции с определенными общими понятиями.

Внутридисциплинарная и междисциплинарная интеграция в школьном курсе математики в основном осуществляется через решение задач. При внутридисциплинарной интеграции в обучении математике укрепляется память учащихся, они чувствуют наличие сложной взаимосвязи между дисциплинами, определяют роль предмета математики в изучении других предметов. При этом с помощью других предметов они усваивают содержание математических понятий.

В школьном курсе математики рассматриваются также вопросы, касающиеся смеси жидкостей, при решении которых возникает необходимость применения знаний по химии. Очевидно, что исследование решения данного типа задач также требует от учащихся создания междисциплинарной интеграции. Таким образом, создавая междисциплинарную интеграцию в процессе решения вопросов, можно легко обеспечить устранение проблем в процессе обучения.

Заключение. Из вышесказанного можно сделать вывод, что последовательное использование междисциплинарной и внутридисциплинарной интеграции в процессе обучения повышает уровень преподавания, развивает логическое мышление учащихся, формирует их творческие способности, повышает интерес к другим предметам, формирует исследовательскую специфику, расширяет научный кругозор, закладывает основу для получения новых знаний.

Таким образом, междисциплинарная и внутридисциплинарная интеграция создает широкие возможности для интерактивного обучения, стимулирует усвоение учащимися знаний о природе, обществе и людях, построенных в условиях их взаимодействия.

Список литературы

1. Учебная программа по математике для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики (I-XI классы). Баку, 2013.
2. Баляйкина В.М., Маскаева Т.А., Лабутина М.В., Чегодаева Н.Д., Межпредметные связи как принцип интеграции обучения // Современные проблемы науки и образования. 2019. No 6. С. 26 -33.

Тагиев Гидаят Неймат оглы
Заведующий кафедрой,
Информатика и общие технические дисциплины, доцент
Азербайджанский Университет Кооперации,

Tagiyev G. N.
Head of the Department, Computer Science and General
technical disciplines, Associate Professor
Azerbaijan University of Cooperation,

КОНЦЕПЦИЯ КОРПОРАЦИИ И РОЛЬ ИНФОРМАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРПОРАЦИИ

CORPORATION CONCEPT AND THE ROLE OF INFORMATION IN ORGANIZATION CORPORATION

Аннотация Современные корпорации - это объединения предприятий, которые имеют систему управления и решают общие задачи. Обычно они разбросаны по большой территории, а их предприятия могут располагаться в разных странах и даже на разных континентах. Существует потребность в создании корпоративного информационного пространства (КИС) для обеспечения функционирования, управления и развития современных корпораций.

Abstract: Modern corporations are associations of enterprises that have a management system and solve common problems. Usually they are scattered over a large area, and their enterprises can be located in different countries and even on different continents. There is a need to create a corporate information space (CIS) to ensure the functioning, management and development of modern corporations.

Ключевые слова: корпорация, информация, кодирование, технологии, корпоративный, сеть.

Keywords: corporation, information, coding, technology, corporate, network.

Термин корпорация происходит от латинского слова «corporation» — союз. Субъекты этих объединений должны иметь определенные средства взаимодействия, как между собой, так и между этими субъектами и другими членами общества. Информация выступает в роли такого средства коммуникации. Каждая ассоциация характеризуется информацией, доступной в этой ассоциации. С дру-

гой стороны, возникает потребность в средстве связи, позволяющем распространять и обмениваться информацией между субъектами союза. Язык, кодирование, шифрование и сетевые технологии могут использоваться как инструмент для распространения и обмена информацией между субъектами Союза.

Корпорация – это объединение, созданное субъектами для достижения общей цели. Они устанавливают взаимопонимание, согласованные и защищенные отношения внутри корпорации для обмена информацией между субъектами корпорации.

Таким образом, для создания корпорации важно наличие трех основных элементов: общая цель, организация информации, средства связи, необходимые для организации и обмена информацией.

Поскольку информация обеспечивает существование и развитие корпорации, возникает потребность в ее безопасности. Утрата информации, которой субъект владеет в корпорации, т.е. личной информации, не может привести к существенной потере корпоративных ресурсов. Однако потеря контроля над обменом информацией в корпорации может привести к значительной потере ресурсов, подмене реальной информации ложной, в результате чего мошенники могут частично взять под контроль деятельность корпорации.

Современные корпорации представляют собой объединения предприятий, имеющих систему управления и решающих общие задачи. Как правило, они рассредоточены по обширной территории, а их предприятия могут располагаться в разных странах и даже на разных континентах. Возникает необходимость создания корпоративного информационного пространства (КИП) для обеспечения функционирования, управления и развития современных корпораций. КИФ запрос – что является основой планомерной деятельности корпорации. Сегодня невозможно создание корпораций без использования современных информационных технологий (ИТ). Интеграция отдельных ресурсов корпораций с корпоративной информационно-коммуникационной системой выводит их на общекорпоративный уровень. Каждое юридическое лицо в корпорации устанавливает информационные отношения с другими субъектами на разных уровнях через СЦ. В результате таких взаимодействий происходит процесс распространения и обмена информацией внутри корпорации.

Таким образом, КИФ представляет собой совокупность информационных ресурсов и систем, телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единого принципа и общих правил.

Современная корпорация представляет собой сложную и многопрофильную структуру. По этой причине он имеет распределенную иерархическую систему управления. Кроме того, в состав корпорации

входят предприятия, отделы и административные офисы, расположенные далеко друг от друга. Корпоративные сети (КС) создаются для обеспечения централизованного управления такими предприятиями.

КЦ — это специальная сеть, предназначенная для соединения вычислительных, коммуникационных и информационных ресурсов корпорации и для передачи электронных данных (например, электронных документов, аудио, видео и т. д.).

В целом СУ представляет собой систему, обеспечивающую обмен информацией между различными приложениями, используемыми в корпорации. Система ПК и прикладное программное обеспечение состоят из различных компонентов, таких как сетевые адаптеры, концентраторы, коммутаторы, маршрутизаторы и кабельные системы.

В англоязычной литературе CS упоминается как «enterprise-networks» и, в переводе, сети масштаба предприятия. Термин означает слияние, т.е. КС обычно образуется в результате слияния нескольких неоднородных сетей (принадлежащих одному предприятию) (например, кампусная сеть, локальные вычислительные сети (ЛС), локальные сети, Интернет и др.).

Современные КС предоставляют различные виды услуг. Эти услуги включают в себя традиционную передачу данных, IP-телефонию, видео- и аудиоконференцсвязь и видеотрансляцию, охрану и видеонаблюдение. Использование СК на предприятии обеспечивает следующее:

- * эффективная совместная работа пользователей компьютеров;
- * максимально эффективное использование компьютеров, периферии и программного обеспечения;
- * простота, удобство доступа к часто используемым данным и т.д.

Цель СЦ – создание единого информационного пространства внутри предприятия. То есть обеспечить взаимодействие системных и прикладных программ, расположенных на разных узлах, а также возможность их использования удаленными пользователями. Предприятия также могут обмениваться информацией через файловые системы, защищенную электронную почту, многофункциональную телефонию, консультации селекторов, видеоконференции и т. д. услуги, такие как Основным и наиболее приоритетным вопросом в СК является обеспечение эффективной работы сотрудников в системе корпоративного управления предприятия.

История SC тесно связана с историей локальных и глобальных сетей. Появление локальных и глобальных сетей открыло перед пользователями компьютеров новые возможности для обмена оперативной информацией. Изначально на предприятии создавался отдел или группа ЛС для решения общих вопросов, таких как бухгалтерский

учет или маркетинг, но используемый определенной группой сотрудников. Затем эти сети расширились до сетей предприятий и университетских городков.

Основное назначение ПК отдела или группы — обеспечить общее использование ресурсов, таких как приложения, данные, принтеры и доступ в Интернет.

Обычно такие сети имеют один или два файловых сервера, коммутаторы и шлюзы для подключения к Интернету. В связи с небольшими размерами филиальные сети, как правило, не делятся на подсети (сегменты). Большая часть трафика локализуется в ведомственных подразделениях при подключении филиалов к ЦЦ. LS обычно базируется на какой-либо сетевой технологии (Ethernet, TokenRing). Если рабочей группе необходимо обмениваться большими объемами информации (например, совместное использование мультимедийных файлов), используются высокоскоростные технологии, такие как FDDI, FastEthernet или 100VG-AnyLAN. Сегодня активно используются такие технологии, как GigabitEthernet, 10 GigabitEthernet и 100 GigabitEthernet.

Оборудование GigabitEthernet очень хорошо совместимо с технологиями предыдущего поколения (Ethernet/FastEthernet). В ЛС кафедры используется одна или максимум две сетевые операционные системы (ОС). В большинстве случаев LS базируется на выделенном сервере NetWare 3.x или Windows NT или является одноранговым. Одноранговая сеть означает, что компьютеры в ПК одного ранга, т.е. с одинаковыми правами. Примером ранжированного LS является сеть WindowsforWorkgroups.

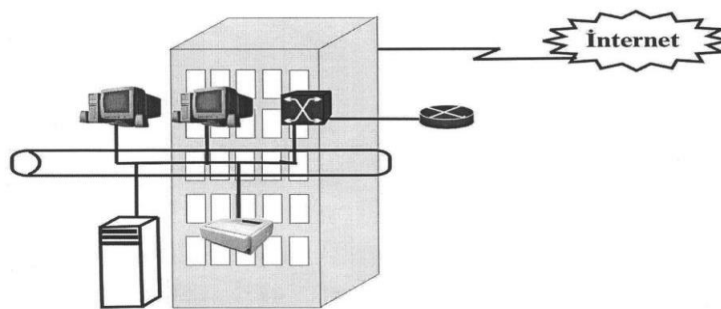


Рисунок. Секция или группа ЛС

Список литературы

1. Д. Кроуз, К. Росс. Компьютерные сети. Нисходящий подход. Москва, 2016.
2. А. Сергеев. Основы локальных компьютерных сетей. Москва, 2016.
3. Каримов С.К., Габибуллаев С.Б., Ибрагимзаде Т.И. «Информатика».

Научное издание

**Психолого-педагогические проблемы
современного образования:
пути и способы их решения**

**Сборник материалов V Международной
научно-практической конференции**

*27 февраля 2022 года
г. Дербент, Республика Дагестан*

Ответственный редактор *П.О. Омарова*
Подготовка оригинал-макета *Д.С. Бегова*
Дизайн обложки *М.А. Овчинников*

ISBN 978-5-4326-0135-3



Издательство ООО «Парнас»,
125480, г. Москва ул. Вилиса Лациса, д.31, корп. 2

Подписано в печать 19.04.2022 г.
Формат 60x84^{1/16}. Печать ризографная. Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс». Усл. п. л. 38,1. Уч.- изд. л. 34,3. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии АЛЕФ, ИП Овчинников М.А.
Тел.: +7 (928) 978-55-64, +7 (988) 2000-164
www.alefgraf.ru, e-mail: alefgraf@mail.ru