ISSN 2223-4047

ВЕСТНИК МАГИСТРАТУРЫ

6-2, 2023

научный журнал

ВЕСТНИК МАГИСТРАТУРЫ 6-2 (141) 2023

Научный журнал

издается с сентября 2011 года

Учредитель:

ООО «Коллоквиум»

Полное или частичное воспроизведение материалов, содержащихся в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения редакции.

Адрес редакции:
424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».
тел. 8 (8362) 65 – 44-01.
e-mail: magisterjourn@gmail.com.
http: // www.magisterjournal.ru.
Редактор: Е. А. Мурзина
Дизайн обложки: Студия PROekT
Перевод на английский язык
Е. А. Мурзина

Распространяется бесплатно.
Дата выхода: 30.06.2023 г.
ООО «Коллоквиум»
424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».

Главный редактор Е. А. Мурзина

Редакционная коллегия:

Е. А. Мурзина, канд. экон. наук, доцент (главный редактор).

А. В. Бурков, д-р. экон. наук, доцент (г. Йошкар-Ола).
В. В. Носов, д-р. экон. наук. профессор (г. Москва)
В. А. Карачинов, д-р. техн. наук, профессор (г. Великий Новгород)
Н. М. Насыбуллина, д-р. фарм. наук, профессор (г. Казань)
Р. В. Бисалиев, д-р. мед. наук, доцент (г. Астрахань)
В. С. Макеева, д-р. педаг. наук, профессор (г. Орел)
Н. Н. Сентябрев, д-р. биолог. наук, профессор (г. Волгоград)
Н.С. Ежкова, д-р. педаг. наук, профессор (г. Тула)
И. В. Корнилова, д-р. истор. наук, доцент (г. Елабуга)
А. А. Чубур, канд. истор наук, профессор (г. Брянск).
М. Г. Церцвадзе, канд. филол. наук, профессор (г. Кутаиси).
Н. В. Мирошниченко, канд. экон. наук, доцент (г.Саратов)
Н. В. Бекузарова, канд. педаг. наук, доцент (г. Красноярск)
К. В. Бугаев, канд. юрид. наук, доцент (г. Омск)
Ю. С. Гайдученко, канд. ветеринарных.наук (г. Омск)
А. В. Марьина, канд. экон. наук, доцент (г. Уфа)
М. Б. Удалов, канд. биолог.наук, науч.сотр. (г. Уфа)
Л. А. Ильина, канд. экон. наук. (г. Самара)
А. Г. Пастухов, канд. филол. наук, доцент, (г.Орел)
А. А. Рыбанов, канд. техн. наук, доцент (г. Волжский)
В. Ю. Сапьянов, канд. техн. наук, доцент (г. Саратов)
О. В. Раецкая, канд. педаг. наук, преподаватель(г. Сызрань)
А. И. Мосалёв, канд. экон. наук, доцент (г. Муром)
С. Ю. Бузоверов, канд. с-хоз. наук, доцент (г. Барнаул)

© ООО «Коллоквиум», 2023

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.В. Селезнев ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОМПАНИИ 4

Д.С. Шалагина ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА....7

Е.В. Уфимцева КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ....10

В.А. Ковальчук ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 14

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

А.С. Самокиша ФОРМИРОВАНИЕ ОБОРОТНЫХ СРЕДСТВ В СИСТЕМЕ ГОРОДСКОГО И ЗЕМСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ 19 ВЕКА-20 ВЕКА 17

СОЦИОЛОГИЯ

Н.А. Родионов ИЗУЧЕНИЕ ТЕМПОРАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ....20

В.С. Токарев ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ САМОЗАНЯТОСТИ 25

Е.Д. Анисимова ОЦЕНКА ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ НОВОЙ РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ЯRUS» 29

Н.С. Зобнина «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА» 31

А.А. Гудошникова КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В МЕССЕНДЖЕРАХ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 34

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.С. Голубчиков ВЫЯВЛЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 36

О.В. Давидчук ПРИМЕНЕНИЕ ВЕБИНАРОВ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И НЕДОСТАТКИ 39

О.О. Дёмова ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 41

М.В. Кунцендорф ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ....45

К.В. Горлан К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА....48

Е.В. Гладкая СИСТЕМА КОРРЕКЦИИ ВЕСА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ДЗЮДОИСТОВ 51

Е.В. Гладкая ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ВЕСА В ДЗЮДО....55

О.И. Шелегина ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ И НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ....59

А.А. Деге ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ....62

А.Е. Чистякова ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ *65*

В.А. Курган ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК «ГТО» (1 СТУПЕНЬ) *67*

В.А. Курган ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО (1 СТУПЕНЬ) *72*

И.Ю. Малашкина ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ *75*

Д.В. Салтыкова МНЕНИЕ Д. И. МЕНДЕЛЕЕВА ОБ ЭКЗАМЕНАХ *78*

Н.Н. Компаниец ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ *80*

Информация для авторов *87*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.В. Селезнев

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОМПАНИИ

Статья представляет собой теоретический анализ работ по формированию компетенций обратной связи в отношениях руководителя и сотрудника, приводятся основные алгоритмы обратной связи в компаниях, дается их анализ и оценка, а также рассматриваются методы мотивации сотрудников как одного из подвидов обратной связи.

Ключевые слова: *обратная связь, компетентность, мотивация персонала, внешние и внутренние коммуникации, организация, руководитель.*

Система внешних и внутренних коммуникаций в компании есть система передачи информации с целью минимизировать любое искажение ее смысла и, как следствие, поддерживать эффективность работы всего персонала компании [3]. Формирование у сотрудника компетенций, направленных на развитие как в рамках отдельной личности, так и в рамках роли сотрудника в компании, является основным залогом успешности и грамотного функционирования в этой компании.

© Н.В. Селезнев, 2023.

Научный руководитель: *Козинцева Полина Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда, АНО ВО «РосНОУ», Россия.

Обратная связь или feedback важна в поддержании культуры открытости и прозрачности во взаимодействии с персоналом. Кроме того, она способствует вовлечению персонала в деятельность компании и ее изменению посредством специальных мероприятий, программ лояльности для персонала и поощрения сотрудников [2].

Обратная связь – это важный элемент взаимодействия между сотрудниками и руководством в любой компании. Она позволяет оценить эффективность работы, выявить проблемы и недостатки в процессе, а также помогает улучшить качество работы и повысить мотивацию сотрудников.

Цель настоящей статьи – провести теоретический анализ актуального на сегодняшний день понятия компетентности обратной связи в процессе коммуникации сотрудников в компании, идентифицировать основные проблемы, связанные с некорректной дачей обратной связи, с целью минимизировать их в дальнейших работах и предложить ряд основных принципов в формировании компетенции дачи и получения обратной связи.

Обратная связь как этап мотивации сотрудников – сегодня явление новое, так как, как можно заметить, психологические и аутопсихологические аспекты работы в коллективе начали занимать исследователей лишь с недавних пор, с развития психологической науки и ее популяризации в XXI в. Ранее самым эффективным способом, на взгляд руководителей, являлась отрицательная мотивация, или критика. Заостряя внимание лишь на отрицательных моментах работы или ошибках своего сотрудника, руководитель, тем самым, давал ему стимул развиваться, увидеть со стороны последствия неэффективной работы.

Отсюда следует вывод, что недостаточная информированность об алгоритмах правильной обратной связи у руководителя и сотрудников компании – основная проблема, влияющая на продуктивность работы и внутренний потенциал. Следует отметить, что очень часто обратная связь воспринимается сотрудниками как проблемная область отношений с руководителем [5]. Однако эти опасения необоснованные. Feedback должен быть способом информирования персонала о реакции руководителя на их работу, а не критикой.

Формирование компетентности в даче и получении обратной связи базируется на трех основных принципах: осознанность, конструктивность и своевременность.

Осознанность обратной связи – это принцип, исходящий из уместности и грамотного предоставления обратной связи, а конструктивность необходима при логичном ее построении, выделении основных моментов, на которые сотруднику следует обратить внимание. Своевременность нужна для обращения к конкретным ситуациям, память о которых еще есть как у сотрудника, так и у руководителя компании.

Сегодня выделяют несколько алгоритмов обратной связи. Примечательно, что эти алгоритмы подходят не только коммуникациям в компании, но также используются и в обучении.

Модель SLC (*Success-Learn-Change*) представляет собой алгоритм положительной обратной связи и направлена на управление аутопсихологическим ресурсом персонала. Вопросы «Чего ты достиг, чему ты научился, как это повлияет на твою работу в будущем?» помогают сотруднику научиться ориентироваться во внутриличностном пространстве в процессе своей работы. Реализация этой модели связана с конструированием личностно-развивающей среды, в наибольшей мере способствующей реализации заложенного в личности потенциала.

Модель AID (*Actions-Impact-Desired*) по своей форме похожа на модель SLC, однако в данном случае основная цель – скорректировать поведение сотрудника и направить его деятельность в нужное для компании русло. Вопросы о цели, действиях и результатах позволяют самому сотруднику посмотреть на проделанную работу со стороны и самостоятельно определить желаемый результат (*Desired*), чтобы в будущем повысить эффективность работы.

Модель BOFF (*Behaviour-Outcome-Feelings-Future*) – это модель конструктивной критики. Анализ поведения сотрудника с конкретными примерами, цифрами помогут сотруднику осознать, в чем конкретно состоит его ошибка и является ли она систематической, к каким результатам она приводит уже в настоящий момент. Высказывание чувств с позиции руководителя предполагает открытость и ставит перед собой задачу: помочь сотруднику исправить его поведение. Эта модель – отправная точка работы на результат, поэтому необходимо сразу оговорить четкие сроки выполнения работы над ошибками сотрудника. Поведение руководителя в этой модели не предполагает прямую критику и наполняет изначально негативную ситуацию позитивным смыслом, что способствует устранению психологического дискомфорта сотрудника и повышает устойчивость личности к деструктивным факторам.

В моменте дачи обратной связи важно сохранить баланс между чувствами и разумом, похвалой и критикой, что сегодня является одной из основных проблем [4].

Развитие компетентности руководителя в коммуникационных навыках помогает развитию оптимизации всех процессов компании, и обратная связь от сотрудников помогает не только выстроить грамотное планирование работы компании, но также повысить комфорт в коллективе, узнать «из первых уст» мнение о политики организации, ее функционировании изнутри.

В книгах, посвященных обратной связи («Обратная связь в управлении персоналом» Чернышевой Е., «Обратная связь в организации» Дж. Бернса и т.д.), рассматривается важность компетенции эффективного предоставления обратной связи в гибком управлении персоналом. Обратная связь позволяет выявлять достигнутые результаты и разрабатывать действия по их улучшению, а также помогает работникам самостоятельно анализировать и корректировать свои действия. Управление с учетом обратной связи способствует созданию партнерских отношений между руководителем и подчиненными, что является наиболее эффективным способом достижения организационных целей [1;6].

Обратная связь способствует мотивации персонала и может выражаться как в форме диалога между руководителем и подчиненным, так и в виде вознаграждения за качественно проделанную работу. Рассмотрим несколько методов вознаграждения, применяемых в организациях.

Принято считать, что внешняя мотивация заключается только в материальном поощрении, поскольку это основной стимул сотрудника к улучшению собственных результатов, однако у такой мотивации существует определенный порог, после которого она перестает действовать. Привыкание к материальному поощрению снижает стимуляцию работы.

Однако материальная мотивация может быть разных видов:

1.Еженедельное/Ежеквартальное поощрение сотрудников;

2.Подписка на интернет-библиотеки/журналы;

3.Оплата прохождения курсов/семинаров по повышению квалификации;

4.Оплата поездки по обмену для повышения опыта.

Такие виды материальной мотивации направлены на непрерывное развитие сотрудника и могут помочь ему в профессиональной деятельности.

Однако мотивация может быть также и не материальной.

1.Самостоятельная оценка производительности сотрудника;

2.Публичная похвала/упоминание успехов сотрудника.

Эта мотивация направлена на восстановление эмоциональных сил сотрудника, она показывает уважение руководителя к инициативным кадрам, их стремлениям улучшать производительность. Это могут быть эффективные факторы мотивации в совокупности с пониманием руководства значимости конкретной дачи обратной связи, уважении к нему, независимо от его инициативности на начальном этапе организации.

Мотивация играет основную роль в построении Я-пространства и значительно помогает «субъект-субъектной» среде оказаться более реальной.

Компетенция эффективного предоставления обратной связи необходима всем сотрудникам организации. Очень часто в крупных компаниях возникает дисбаланс в понимании сотрудниками друг друга, и из-за этого замедляются многие производственные процессы. Методы обратной связи помогают уточнять информацию между коллегами и избегать неточностей в работе.

Руководитель должен понимать, что при наличии эффективной коммуникации и обратной связи формируется неограниченный потенциал для совершенствования во всех сферах бизнеса и управления людьми [7].

Библиографический список

1.Бернс Дж., Стак М. «Обратная связь в организации». М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2016.

2.Бокарева В. Тренды в управлении персоналом 2020 [Электронный ресурс] // hr-elearning.ru — отраслевой интернет-журнал для HR-менеджеров. 2019. — URL: https:// hr--elearning-ru.turbopages.org/hr-elearning.ru/s/trendy-v-upravlenii-personalom—2020-godu/

3.Зенкина Е.В. Международные переговоры как важнейший фактор глобального развития мира // М.,: Международный научный журнал. 2017. №2. С. 7-11.

4.Курина Т.Н. Концепция управления талантами как особой категорией работников организации [Электронный ресурс] // Управленческие науки. — 2019. — № 3. — С. 8695.

5.Селиванова А.В. Инновационная роль управления персоналом (HR) в развитии современной компании [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. — 2017. — № 4. — URL: http://web.snauka.ru/issues/2017/04/81547

6.Чернышева Е.В. «Обратная связь в управлении персоналом». М.: Издательский дом «Деловая книга», 2014.

7.Чуланова О. Л., Буллякулова Э.Р. (2022). Эффективное предоставление обратной связи как ключевая компетенция мотивации и вовлечения персонала: принципы, возможности, риски // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России, № 11 (4), с. 33-40.

СЕЛЕЗНЕВ НИКИТА ВЯЧЕСЛАВОВИЧ – магистрант, АНО ВО «РосНОУ», Россия.

Д.С. Шалагина

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматривается трудности детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в навыках социально-бытового ориентирования. С чем связана трудность освоения навыков. Представлены диагностические методики и результаты диагностики.

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, социально-бытовые навыки, социализация, старший дошкольный возраст.*

Для повышения качества жизни детей с расстройством аутистического спектра необходимы два взаимодополняющих направления в работе. С одной стороны, работа должна быть направлена на формирование новых навыков и устранение нежелательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, истерик и пр.), которые препятствуют социализации. Поскольку во многих случаях далеко не все навыки, необходимые для независимого функционирования, могут быть сформированы, следует создавать специальные условия или среду, которая позволит компенсировать отсутствующие навыки. Наличие таких условий обеспечивает достаточно высокое качество жизни даже при низком уровне функционирования человека. Чем больше навыков удается сформировать, тем менее жесткими становятся требования к среде, и тем больше открывается возможностей существовать в социуме, а значит, получать доступ к образованию, досугу.

Сложность его обучения социально- бытовым навыкам в большой степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Иногда аутичный ребенок при случайных обстоятельствах может научиться довольно сложному действию самостоятельно, но крайне редко это получается у него через подражание другому человеку. Однако и в этом случае овладение навыком бывает сцеплено с конкретной ситуацией, и крайне затруднен его перенос в другую ситуацию. Часто ребенку мешают также нарушения тонкой моторики, мышечного тонуса, общая моторная неловкость.

В то же время аутичный ребенок может научиться сложному действию самостоятельно, но через подражание другому человеку – очень редко. Однако в этом случае овладение навыком может быть соотнесено только с определенной ситуацией и редко используется в другой.

Если, действуя путем проб и ошибок, подражая взрослым, дети в норме овладевают многими умениями и навыками, то ребенку с аутизмом необходимо специальное обучение и многократное, совместное со взрослым овладение повседневно-бытовыми ситуациями. Очень важно организовать ситуацию успеха, начинать с простого, поощрять и постепенно предоставлять самостоятельность, обеспечить поддержку так, чтобы у ребенка было ощущение безопасности и уверенности.

Для повышения качества жизни ребенка с расстройством аутистического спектра первостепенное значение приобретает выявление уровня сформированности социально-бытовых навыков, жизненных компетенций.

Целью данной статьи является теоретически изучить литературу по особенностям социально-бытового ориентирования у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и продиагностировать уровень сформированности социально-бытового ориентирования у данной нозологического единицы.

Базой исследования послужил Центр социальной адаптации и реабилитации «Спектр» г. Челябинск. Была осуществлена деятельность по следующим направлениям работы: диагностика уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста, подсчёт результатов и подведение итогов на основе полученных данных.

© Д.С. Шалагина, 2023.

Научный руководитель: *Гольдфарб Ольга Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

В диагностике приняли участие 16 детей с расстройством аутистического спектра старшего дошкольного возраста (6-8 лет).

Были использованы следующие методики:

– Л.М. Шипицына «Анкета для определения социально-бытовых навыков»;

– Методика «Карта наблюдений» (Ч. Осгуд, модификация Л.М. Шипицина).

Методика Л.М. Шипицыной «Анкета для определения социально-бытовых навыков»

Цель данной методики: позволяет выявить актуальное состояние и динамику развития у ребенка социальных умений и навыков, уровень его приспособленности к условиям окружающей действительности.

Методика содержит 24 анкетных вопроса, которые необходимо отметить родителю/законному представителю/ педагогу наличие или отсутствие того или иного навыка.

№	Вопрос	Ответ	Ключ
1	Умеет ли Ваш ребенок самостоятельно пользоваться умывальными принадлежностями?		+
2	Требуется ли Вашему ребенку помощь, когда он чистит зубы?		-
3	Требуется ли вашему ребенку помощь при посещении туалета?		-
4	Самостоятельно ли одевается Ваш ребенок?		+
5	Может ли Ваш ребенок самостоятельно выбирать себе одежду, в зависимости от ситуации?		+
6	Переодевается ли Ваш ребенок без напоминания, когда это необходимо?		+
7	Умеет ли Ваш ребенок застегивать пуговицы?		+
8	Обладает ли Ваш ребенок навыком обращения с молнией, кнопками?		+
9	Умеет ли Ваш ребенок завязывать шнурки?		+
10	Можете ли Вы оставить своего ребенка на некоторое время дома одного?		+
11	Самостоятельно ли ест Ваш ребенок?		+
12	Пользуется ли он вилкой?		+
13	Доверяете ли Вы ему нож?		+
14	Приходилось ли ребенку сопровождать Вас в магазин?		+
15	Умеет ли считать наизусть?		+
16	Проявляет ли к чему-нибудь повышенный интерес?		+
17	Слушает ли музыку?		+
18	Танцует ли Ваш ребенок?		+
19	Обладает ли умением начинать разговор?		+
20	Есть ли у него друзья?		+
21	Выполняет ли Ваш ребенок дома определенные домашние обязанности?		+
22	Нужна ли Вашему ребенку помощь во время прогулки?		-
23	Гуляет ли он самостоятельно?		+
24	Посещаете ли Вы с ребенком места развлечений и т.д.?		+

Анкета предоставляется для заполнения без ключа.

Методика «Карта наблюдений» (Ч. Осгуд, модификация Л.М. Шипицина).

Методика направленна на определение уровня развития социально-бытовой ориентации, представления о себе, коммуникативности.

В основе методики лежит принцип семантического дифференциала, предложенного Ч. Осгудом (1972). Данная методика состоит из 2 шкал: «Социально-бытовая адаптация», «Коммуникативность». Шкала «Социально-бытовая адаптация» состоит из 2 подшкал: «Сформированность навыков самообслуживания» и «Социально-бытовое ориентирование».

По результатам двух диагностических методик были получены результаты, представленные ниже.

Количественные данные результатов исследования, полученных от родителей/законных представителей, по методике Л.М. Шипицыной «Анкета для определения социально-бытовых навыков»: баллы, набранные при подсчётах, варьируютя от 1 до 6. Свидетельствует о низких навыках социально-бытового ориентирования у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

С помощью методики «Карта наблюдений» (Ч. Осгуд, модификация Л.М. Шипицина), определяющей развитие социально-бытовой ориентации, представления о себе, коммуникативности, были получены

следующие результаты по шкале «Социально-бытовая ориентация»: в подшкале «Сформированность навыков самообслуживания» 10 детей имеют первый уровень, который свидетельствует о том, что ребёнок не может самостоятельно справиться, 6 детей второй уровень, на котором может справиться самостоятельно в некоторых навыках, но требуется помощь или поддержка взрослого. В подшкале «Социально-бытовое ориентирование» 10 детей имеют второй уровень, который демонстрирует наличие ориентирования в схеме тела, может самостоятельно выполнить какие-то бытовые задания. 6 испытуемых имеют первый уровень в данной подшкале, который указывает о том, что не ориентируется в частях тела, не может показать на манекене /кукле/ другом человеке, может знать место приёма пищи, не выполняет простые бытовые задания.

Таким образом, социально-бытовые навыки являются основой для становления самостоятельной жизнедеятельности любого ребенка. В литературе описано множество примеров, когда дети, страдающие аутизмом, но достаточно хорошо овладевшие навыками социально-бытового поведения, смогли в дальнейшем успешно социализироваться. Своевременное формирование социально-бытовых навыков у детей, выражает их возможности адекватного развития и начала социализации. Обучение социально-бытовым навыком имеет значение, как для успешной социализации детей, так и для их здоровья.

Библиографический список

1.Веденина, М.Ю. Общие трудности бытовой адаптации аутичных детей / М.Ю. Веденина // Аутичный ребенок: проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков.– М.: Добро, 1998. – С. 9-50.

2.Моржина, Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е.В. Моржина. – М.: Теревинор, 2006. – 40 с.

3.Никольская, О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.

4.Переверзева, М.В. Организация деятельности детей с тяжелыми нарушениями развития по формированию навыков самообслуживания как профилактика проблемного поведения / М.В. Переверзева // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2011. – С. 126-129.

5.Пешкова Н.А, Лещенко С.Г. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие – М.: Мир науки, 2020.

ШАЛАГИНА ДАРЬЯ СЕРГЕЕВНА – магистр, Челябинский государственный университет, Россия

Е.В. Уфимцева

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ

В статье рассматриваются особенности тревожности у детей младшего школьного с нарушением опорно-двигательного аппарата, а также основные методы коррекции тревожности. Отмечается недостаточное раскрытие проблемы коррекции тревожности посредством техник арт-терапии, её малоизученность.

***Ключевые слова**: тревожность, младший школьный возраст, нарушение опорно-двигательного аппарата, арт-терапия, техники арт-терапии, коррекция.*

В настоящее время тревожность является одной из самых сложных проблем в обществе. Этот феномен рассматривали в своих теориях З. Фрейд, А. Адлер и К. Хорни, считавшие, что тревога, невроз и страх и их определения, причины появления и значение для индивида были различны. По мнению Ч.Д. Спилбергера, можно выделить два понятия тревожности: тревога как состояние и тревога как свойство. Тревога как состояние соответственна временному эмоциональному состоянию, вызванному действием факторов, несущих индивиду реальную либо воображаемую угрозу. А тревога как свойство отражает стабильную индивидуальную характеристику, которая определяется тенденцией индивида воспринимать угрозу собственной личности и готовностью реагировать на это изменением эмоционального состояния или напряжением. [5] А.М. Прихожан, исследовавшая тревожность у детей и подростков, определяет тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности. [4]

Уровень тревожности отражает индивидуальную чувствительность к стрессу, склонность ощущать многие жизненные ситуации как угрожающие. Стоит отметить, что тревожность характеризует эмоциональную сферу личности.

По мнению А.И. Захарова, тревога начинает развиваться в период довольно раннего детства. И в случае неблагоприятной ситуации для развития ребёнка тревога трансформируется в тревожность, а затем становится стабильной чертой характера.

Особенно часто беспокойство и тревожность отмечается у детей с различными нарушениями развития. Однако проблема тревожности у детей с психическими и физическими отклонениями в развитии является практически неизученной, а количество детей, отличающихся повышенным беспокойством и эмоциональной неустойчивостью, увеличивается. Следовательно, можно говорить об актуальности проблемы и выбранной темы исследования.

Проблема исследования – недостаточность теоретического материала и практической составляющей по коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата посредством техник арт-терапии.

Цель исследования – проанализировать современные источники по коррекции тревожности с помощью техник арт-терапии.

Объектом исследования является тревожность у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Предмет исследования – коррекция тревожности у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Младший школьный возраст является крайне важным этапом в развитии личности ребенка, именно здесь происходит интенсивное развитие всех высших психических функций, приобретение умений и навыков, а также формирование готовности к школьному обучению и смена ведущей деятельности.

© Е.В. Уфимцева, 2023.

Научный руководитель: *Гольдфарб Ольга Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

Как известно, дети с физическими или психическими нарушениями, отстают в развитии от сверстников без нарушений, следовательно, имеют особенности в развитии всех психических процессов. Наблюдаются особенности формирования и развития навыков, необходимых для учебной деятельности. Своеобразие развития психических процессов имеют и дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В отечественных и зарубежных исследованиях говорится о том, что развитие психических процессов у лиц, имеющих нарушения в двигательной сфере, происходит замедленно, недостаточно. Но, помимо особенностей познавательной деятельности, восприятия и речевого развития, отмечается своеобразие эмоционально-волевой сферы, личностного развития и поведения детей.

Если говорить о причинах появления тревожности у детей без особенностей в развитии, то часто среди них отмечают нарушение детско-родительских отношений, завышенные требования со стороны педагогов и родителей, нарушенные отношения со сверстниками. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата причиной зарождения тревожности, кроме вышеперечисленного, может стать осознание собственной неполноценности. У лиц с ДЦП отмечаются такие нарушения личностного развития как пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов.

Также по данным исследований, эмоциональные проявления у детей младшего школьного возраста зависят от локализации поражения мозга.

У детей со спастической диплегией наблюдаются психогенные реакции астено-невротического типа. Уже в раннем детстве их эмоционально-волевая сфера отличается повышенной чувствительностью к различным внешним раздражителя. Дети пугливы, эмоционально лабильны, склонны к различным страхам. В школьном возрасте нарастает повышенная ранимость, впечатлительность.

Дети с гиперкинетическим синдромом в раннем возрасте адекватно реагируют на новую обстановку, беспокоятся, требуют постоянного внимания. При этом наблюдаются склонность к невротическим нарушениям. Возникает угроза патологического развития личности по тревожно-мнительному, аутистическому или инфантильному типу.

Младшие школьники с церебральными параличами вследствие двигательной несостоятельности, безусловно, должны отличаться повышенной склонностью к беспокойству, характеризоваться низким порогом возникновения реакции тревоги, ощущать постоянное напряжение, воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях и реагировать на них усилением состояния тревоги. Часто тревожность приобретает патологический характер. Этому способствует хроническое состояние конфликта между несоответствием возможностей самого ребенка и его ожиданиями. Несостоятельность, ограниченность ребенка в физическом плане определяет его неуспешность во многих жизненных сферах. Определенные психологические потребности не реализуются, и данные обстоятельства приводят к повышенному уровню тревоги и беспокойства. Впоследствии тревожность приводит к агрессивности, страхам, в некоторых случаях к апатии, безразличию, невозможности и неумению выражать эмоций.

На сегодняшний день уже в дошкольных учреждениях заметно увеличение количества тревожных детей, эмоциональное состояние которых в начальной школе может ухудшаться. Это связано со школьной дезадаптацией, в основе которой лежит ситуативная (школьная) либо личностная тревожность. Школьная тревожность связана с осознанием собственного нарушения, неуспеваемостью, обстановкой в классе и учебном заведении в целом.

Младшие школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата так же, как и нормально развивающиеся дети, нуждаются в помощи, снижении тревожности, психологической поддержке. При работе с такими детьми педагоги учитывают особенности эмоциональной сферы как следствия органических нарушений центральной нервной системы, оценивают психофизическое состояние ребенка и соблюдают рекомендованные охранительные режимы.

Зная особенности тревожности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, её причины и уровень выраженности, можно оказать прямое или опосредованное воздействие на эмоционально-волевую сферу школьников с целью сглаживания и коррекции имеющихся недостатков, тем самым нормализуя поведение, повышая мотивацию к обучению и общению со сверстниками. Снижение уровня тревожности наиболее эффективно в младшем школьном возрасте, так как в дальнейшем это обеспечит больший успех в других видах деятельности, а также в школьной и социальной адаптации. В этой работе важен комплексный подход – помощь педагога-психолога, взаимодействие и с родителями тревожного ребенка.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата используются различные методы коррекции тревожности и других эмоциональных нарушений: использование игротерапии, арт-терапия, приемы психогимнастики, телесно-ориентированная терапия.

Сейчас существует достаточно большое количество информации, касающейся игротерапии как метода коррекции тревожности у детей. Также известно, что среди методов коррекции тревожности встречается психогимнастика, основной целью которой является преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения. В коррекционной и психотерапевтической работе также может использоваться телесно-ориентированная терапия, и данное направление зарекомендовало себя как способ релаксации, избавления от страхов, а также повышения стабильности психических процессов. Приемы телесно-ориентированной терапии эффективны в работе с людьми, имеющими физические нарушения, и помогают улучшить свою самооценку, научиться балансу и координации.

Следующий метод, включающий в себя различные направления, - арт-терапия, которая оказывает не только коррекционное, но и терапевтическое воздействие на ребенка. Это проявляется в перестроении психотравмирующей ситуации посредством художественно-творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт творческой деятельности, а также создании позитивных переживаний, формирования креативных потребностей и способов их удовлетворения.

В дошкольном и младшем школьном возрасте занятия с применением техник арт-терапии помогают в развитии познавательно-речевой деятельности, коррекции поведения, гармонизации эмоционального состояния, расширения кругозора, раскрытия творческого потенциала, развитии адекватной самооценки.

Арт-терапия способствует развитию мелкой моторики, концентрации внимания на собственных ощущениях, снижает эмоциональное и мышечное напряжение, поэтому данный метод применяется и для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий. Крайне важным является то, что детям с нарушениями развития групповая терапия дает возможность выслушать и поддержать друг друга, а также ощутить собственную значимость.

В настоящее время существует достаточно много теоретических исследований и данных практического опыта, подтверждающих положительную динамику после проведения занятий с элементами арт-терапии.

К примеру, изотерапия – одно из направлений арт-терапии – даёт положительные результаты в работе с детьми с различными нарушениями в развитии – нарушением слуха, интеллекта, речевыми нарушениями, задержкой психического развития, при аутизме, где затруднен вербальный контакт. Во многих случаях рисуночная терапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая справиться с психологическими проблемами. [3]

Эффективное воздействие доказывается результатом применения следующих методов: коммуникативные и развивающие игры, психогимнастика, работа с кинетическим песком, телесные упражнения, самомассаж, а также арт-терапевтические техники – кляксография, рисование мандалы, техника коллажирование. По данным авторов исследования, после проведенных занятий с применением техник арт-терапии у детей действительно отмечалось снижение тревожности, гармонизация эмоционального состояния, снижение негативных переживаний. [1]

Однако информации об использовании техник арт-терапии с детьми, имеющими нарушение опорно-двигательного аппарата, крайне недостаточно.

Некоторые исследователи предполагают, что арт-терапия является эффективным средством коррекции эмоционального развития детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Однако для того, чтобы выявить и экспериментально доказать эффективность, необходимо решить главную задачу – определить и апробировать возможности арт-терапии как средства коррекции эмоционального развития детей с нарушением в двигательной сфере. [2]

Результаты одного из исследований влияние применения техник арт-терапии на уровень тревожности детей с нарушением опорно-двигательного аппарата показали, что гипотеза исследования подтвердилась – коррекция эмоционального развития детей 6-7 лет с нарушением функций опорно-двигательного аппарата средствами арт-терапии возможна. В работе говорится о том, что арт-терапия способствует раскрытию у детей потаенных эмоций и чувств детей и через творческие изыскания высвобождает и нивелирует его негативную энергию. Также данный метод позволяет эффективно взаимодействовать с родителями и доступными для их восприятия способами формировать позитивное отношение к ребёнку и умение помочь ему в самый нужный момент. В процессе формирующего эксперимента на практике была подтверждена эффективность разработанного цикла психокоррекционных занятий и картотеки авторских игр, направленных на развитие, коррекцию и совершенствование эмоционального развития детей 6-7 лет с нарушением функций опорно-двигательного аппарата средствами арт-терапии.

Таким образом, нами были рассмотрены особенности тревожности у детей младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата, основные методы коррекции тревожности, а

также обозначена проблема исследования, заключающаяся в недостаточности информации в теоретическом и практическом аспекте.

Существует достаточно много источников, указывающих на эффективность применения техник арт-терапии в процессе коррекции тревожности у детей, однако гораздо меньше информации о реализации техник арт-терапии применительно к детям с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Коррекция тревожности у детей младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата возможна, и существуют единичные исследования, подтверждающие этот факт, однако практического опыта крайне недостаточно.

Библиографический список

1.Лимонцева, Г.В. Арт-терапия как средство коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста / Г.В. Лимонцева [Текст] // Психология и педагогика: методика и проблемы. – IRL: https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-korrektsii-trevozhnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer (дата обращения: 10.04.2023)

2.Меркулова Н.Г. К проблеме коррекции эмоционального развития детей 6-7 лет с нарушением функций опорно-двигательного аппарата посредством арт-терапии / Н.Г. Меркулова [Текст] // Обучение и воспитание: методика и практика. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-korrektsii-emotsionalnogo-razvitiya-detey-6-7-let-s-narusheniem-funktsiy-oporno-dvigatelnogo-apparata-posredstvom-art-terapii/viewer (дата обращения: 16.04.2023)

3.Михальченко, К.А. Арт-терапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии / К.А. Михальченко. – [Текст] : непосредственный // Актуальные вопросы современной псиъологии : материалы I науч.конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 60-63. – URL : http://moluch.ru/conf/psy/archive/30/193 (дата обращения: 30.03.2023)

4.Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. - 1998. -№2. - С. 11 – 17.

5.Сидоров, К.Р. Тревожность как психологический феномен [Электронный ресурс]: статья / К.Р. Сидоров. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-psihologicheskiy-fenomen/viewer (25.03.2023).

УФИМЦЕВА ЕЛЕНА ВЯЧЕСЛАВОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

В.А. Ковальчук

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Внимание является одной из важных предпосылок всех видов сознательной деятельности, в первую очередь познавательной, и составляет важнейшее психологическое условие ее успешного развития. Для специальной психологии проблема развития приоизвольного внимания составляет принципиально важное значение [1].

***Ключевые слова**: внимание, проблемы развития, задержка психического развития.*

Внимание представляет собой психологический процесс и физиологическое состояние, которое определяет динамические качества для познания. Они заключаются в узком фрагменте внутренних, внешних информационных носителях, которые становятся осознаваемыми на протяжении отдельного участка времени.

Старший дошкольный возраст характеризуется активным развитием произвольного внимания. Взаимодействие старшего дошкольника со взрослым и сверстниками ставит перед ним новые задачи. Для их решения требуется формирование и развитие определённых личностных качетв, в числе которых находится и внимательность, включающая в себя способность слушать собеседника и замечать те или иные детали окружающей действительности для успешного выполнения заданий и установления сотрудничества [1].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) познавательное развитие направлено на улучшение личностных черт детей (появление любознательности, усиление познавательной мотивации, расширение интересов, становление сознания), а также на развитие психических процессов и представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форма, величина, цвет, материал, ритм, темп, число, части и целое, пространство и время, движение и покой, причины и следствия и т.д.). Следовательно, внимание играет ключевую роль в формировании всесторонне развитой личности, адаптированной в окружающей действительности и умеющей взаимодействовать с людьми [4].

В последние годы число детей с задержкой психического развития (ЗПР) увеличилось. Т.В. Егорова подчёркивает, что замедленность темпа психической деятельноси оказывает отрицательное влияние на развитие произвольного внимания старших дошкольников. Также необходимо отметить, что недостаточно сформированное мышление (сложности в осуществлении таких процессов, как синтез, анализ, выявление причинно-следстенных связей, систематизация изученного материала и т.д.), сниженный объём памяти, бедный словарный запас, а также преобладаение игровой формы поведения оказывают отрицательное воздействие на развитие произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР [2].

Недостаточная степень сформированности внимания старших дошкольников с ЗПР ставит задачи перед дефектологами: улучшение способов своевременной и качественной диагностики, нахождение новых путей развития внимания детей в процессе осуществления коррецонно-развивающей работы, а также углубление понимания особенностей развития внимания старших дошкольников в зависимости от вида ЗПР. Совокупность этих задач обуславливает повышенный интерес исследователей к данной теме.

Сущетсвует четыре вида ЗПР, согласно классификации К.С. Лебединской:

1) ЗПР церебрально-органического происхождения (в основе генеза лежит органическое поражение центральной нервной системы);

2) ЗПР конституционального происхождения (в основе генеза лежит наследственный фактор – конституция телосложения, программа развития);

3) ЗПР соматогенного происхождения (причиной является соматогенная ослабленность организма – хронические заболевания);

4) ЗПР психогенного происхождения (причиной являются особенности воспитания – длительный стресс, педагогическая запущенность и т.д.) [5].

© В.А. Ковальчук, 2023.

Можно предположить, что проблема развития внимания заключается в неравномерной сформированности данного психического процесса у лиц с разными видами ЗПР. Разумеется, у всех детей с ЗПР наблюдается нарушение внимания, однако степень этого нарушения зависит от множества факторов. На наш взгляд целесообразно определить, существует ли корреляционная связь между уровнем произвольного внимания и видом ЗПР. Нами было обнаружено, что данной теме посвящено крайне мало работ, т.е. тема является недостаточно изученной. Это ещё раз подтверждает необходимость анализа данной проблемы как на теоретическом, так и на практическом уровне.

Исследованием особенностей произвольного внимания у детей с ЗПР занимались многие ученые. Так, Т. В. Егорова характеризует внимание детей с ЗПР как нестабильное, неустойчивое, с повышенной отвлекаемостью. По мнению В. В. Лебединского, внимание детей с ЗПР никогда не бывает стабильным: оно либо быстро ослабевает, либо наблюдается повышенная отвлекаемость, в результате которой наблюдается низкая концентрация [3].

Следует выделить особенности произвольного внимания, которые обнаруживаются большинством исследователей данной проблемы:

1) дефицитарность основных свойств внимания: объём, концентрация, переключение, распределение и утойчивость. Перечисленные свойства характеризуются неустойчивостью, низким уровнем развития;

2) высокий уровень отвлекаемости на посторонние раздражители;

3) сниженная способность произвольно сосредотачиваться на воспринимаемых объектах (в особенности на их деталях) и удерживать концентрацию в течение длительного времени;

4) неспособность доделать задание до конца вследствие совокупности факторов: недостаточно развитое произвольное внимание, низкий уровень работоспособности и сниженный познавательный интерес;

5) низкий уровень целенаправленности: проявления инертности – старшие дошкольники могут «застревать» на одном виде деятельности, они испытывают значительные трудности с переключением внимания с одного рода занятий на другой;

6) значительное ослабление внимания наблюдается при необходимости воспринимать вербальную информацию: внимание старщих дошкольников рассредотачивается, даже если воспитатель рассказывает что-то эмоционально;

7) рассеянность внимания старших дошкольников усиливаетя по мере выполнения задания [2].

По всем этим параметрам необходимо изучить внимание старших дошкольников с ЗПР разного вида. Например, можно использовать карту наблюдений для заполнения информации по каждому пункту.

Известно, что у старших дошкольников с ЗПР соматогенного типа в большей степени проявляется утомляемость, чем у детей с другими типами ЗПР. Это связано с особенностями их физического здоровья. Как мы видим, понимание особенностей произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР разного типа позволит найти индивидуальный подход к каждому ребёнку и организовать подгрупповые занятия в соответствии с потребностями разных категорий лиц [5].

Е.А. Стребелева отмечает, что положительная динамика развития старших дошкольников с ЗПР невозможна без вмешательства специалистов. Их внимание может значительно улучшиться и даже достигнуть уровня нормы, если с ними будет проводиться длительная коррекционная работа [4].

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что произвольное внимание у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет следующие отличительные особенности: неустойчивость внимания, повышенная отвлекаемость, низкая концентрация на объекте внимания, недостаточный объем, низкое распределение и переключение внимания и прочее. Также для нас представляет огромный интерес выявление зависимости между степенью развития свойств внимания и видами ЗПР, которые имеются у старших дошкольников. Мы предполагаем, что выводы, которые будут сделаны в ходе исследования особенностей произвольного внимания у лиц с разными видами ЗПР, окажут положительное влияние на выбор методов при работе с ними.

Библиографический список

1. Алюханова Е.М., Гришина Е.Е., Ергашова Н.Б. Развитие произвольного внимания у старших дошкольников // Научное отражение. – 2019. – № 4 (18). – С. 5-7. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=41564491&ysclid=lie1ygqoh9539069689

2. Ансерова А.Б. Исследование внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – №29. – С. 816-819. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=45633543&ysclid=lie1rali4l625585623

3. Измайлова, А.А. Особенности произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А.А. Измайлова // Студенческая наука и XXI век. – 2019. – Т.16. – № 1-2. – С. 296-297. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=45795903&ysclid=lie20vg9hw278531152

4. Конева И.А., Бобкова Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – С. 294-297. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya

5. Лакомова Н.А. Особенности развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Инновационные научные исследования. – 2022. – №11-4 (23). – С. 117-125. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_49875082_22283761.pdf

КОВАЛЬЧУК ВЕРА АЛЕКСАНДРОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

ИСТОРИЯ *И КУЛЬТУРОЛОГИЯ*

А.С. Самокиша

ФОРМИРОВАНИЕ ОБОРОТНЫХ СРЕДСТВ В СИСТЕМЕ ГОРОДСКОГО И ЗЕМСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ 19 ВЕКА-20 ВЕКА

В статье проанализирована структура формирования оборотных средств в системе самоуправления. Рассмотрена структура формирование оборотных средств, а также методы управления.

Ключевые слова: *формирование, оборотные средства, бюджет, финансирование, государство, экономическая политика государства.*

Анализ истории становления оборотных средств в системе городского и земского самоуправления в конце IXX - начале XX имеет большое значение для понимания современных методов и процессов управления оборотными средствами на предприятии. В целом, финансовая составляющая государства представляет собой очень сложный механизм, который отражает стабильность, экономическое развитие, а также государственное устройство. Формирование оборотных средств зависит от политических, правовых, социально-экономических факторов. Именно по этой причине, политика формирования оборотных средств в каждом государстве отличается своими особенностями и индивидуальными чертами.

Данная тема недостаточно изучена в отечественной историографии, так как история формирование оборотных средств в финансовой политики губерний в конце 19 века - начале 20 века не являлось предметом специальных монографических исследований в отечественной и зарубежной историографии. Но к вопросам формирования оборотных средств в системе городского и земского самоуправления в московской губернии в конце 19 века – 20 века в разные исторические периоды до сегодняшнего дня были обращены исследования ряда авторов (см., например, работы И.Х. Озерова [4], труды Н.А. Рожкова [5], Веселовского Б.Б. [3], В.Ф. Абрамова [1] и так далее.

Управление оборотными средствами является одной из ключевых задач в системе городского и земского самоуправления в Московской губернии в конце 19 века и в 20 веке. В этот период происходил активный рост экономики и увеличение численности населения, что требовало более эффективной системы управления оборотными средствами.

© А.С. Самокиша, 2023.

Научный руководитель: *Пястолов Олег Александрович* – доцент, кафедра управления фирмой; заместитель заведующего отделом, факультет «Высшая школа корпоративного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (филиал в г. Москва), Россия.

Согласно М. Боголепову, городские думы играли важную роль в развитии системы образования в Московской губернии в XIX веке. Однако, помимо этого, они также занимались управлением городским бюджетом, в том числе оборотными средствами [2]. Городские думы принимали решения о расходовании бюджетных средств на ремонт и строительство дорог, мостов, зданий, а также на содержание коммунальных служб.

Земские учреждения в Московской губернии также играли важную роль в управлении оборотными средствами. В. Абрамов писал, что земские учреждения финансировали развитие местных газет, что позволяло управлять информационным пространством и поддерживать общественную активность [1].

В конце 19 века - начале 20 века система городского и земского самоуправления в Московской губернии стала очень развитой, и управление оборотными средствами стало важной задачей. Оборотные средства – это средства, необходимые для совершения текущей работы предприятия: материалы, зарплата, коммунальные услуги, аренда и т.д. Недостаток оборотных средств может привести к проблемам с платежеспособностью и банкротству предприятия.

Структура управления оборотными средствами в системе городского и земского самоуправления в Московской губернии включала в себя следующие элементы:

1.Установление бюджета города/округа - было основой управления оборотными средствами. Бюджет позволял учет затрат и поступлений денежных средств и обеспечивал регуляцию потоков денежных средств в системе самоуправления.

2.Финансовый анализ и планирование – позволяло выявлять финансовые проблемы города или округа и прогнозировать рост затрат и поступлений денежных средств.

3.Управление кредитами - было неотъемлемой частью управления оборотными средствами городского и земского самоуправления в Московской губернии. Получение кредитов помогало решать временные финансовые проблемы города или округа.

4.Управление дебиторской задолженностью и кредиторской задолженностью – были важными элементами управления оборотными средствами. Создавать проблемы с дебиторской задолженностью не следует, и необходимо добиваться своевременных выплат денежных средств выполняющим работу организациям. Контроль над кредиторской задолженностью, в свою очередь, позволял сохранять налаженные деловые отношения с поставщиками и избегать задержек с оплатой.

5.Управление запасами - важный элемент управления оборотными средствами. Правильное управление запасами позволяло избежать избыточных запасов, нерациональных расходов на их хранение и снижение срока их реализации.

6.Учет расходов и доходов - детальный учет выручки и затрат позволял получать наглядную картину финансовых потоков и принимать на этой основе решения по управлению оборотными средствами.

7.Аудит – играл роль при проведении правильности учета доходов и расходов и наличия дополнительных денежных средств для текущей работы. [4]

Важным аспектом управления оборотными средствами в системе городского и земского самоуправления в Московской губернии был контроль за выделением бюджетных средств со стороны налогоплательщиков. Контроль за выполнением бюджета выполнялся главным бухгалтером города или округа. Главный бухгалтер Офиса Совета Министров Российской империи был ответственный за координацию финансовых процессов. Офис главного бухгалтера располагался в Москве.

Еще одним важным элементом управления оборотными средствами в системе городского и земского самоуправления в Московской губернии являлось организация системы муниципальных организаций и предприятий [5]. Организации и предприятия были ориентированы на выполнение целей и задач, возложенных на город или округ. Администрация города или округа и главный бухгалтер систематически контролировали их деятельность и осуществляли корректировки при необходимости.

Таким образом, забота о соблюдении бюджета, планирование затрат и управление оборотными средствами являлись основными задачами управления финансами системы городского и земского самоуправления в Московской губернии в конце 19 и начале 20 века. Быстрое расширение городов и увеличение численности населения были вызовом для муниципальных организаций и предприятий. Контроль над выплатами зарплат, правильный учет затрат, организация управления запасами, управление кредитами и другие меры помогают эффективно управлять оборотными средствами в условиях динамично развивающейся экономики. Система управления оборотными средствами в городском и земском самоуправлении в Московской губернии в конце 19 века и в 20 веке была довольно эффективной. Однако, несмотря на успехи, съезд обращал внимание на необходимость более активного изучения культуры неолита России, древностей бронзового века лесной зоны и раннего периода железного века [3]. Такой подход позволял не только сохранять культурное наследие, но и использовать его в целях развития экономики и управления оборотными средствами.

Библиографический список

1.Абрамов В. Ф. Российское земство: экономика, финансы и культура. - М.: НИКА, 1996 г.. - 165 с.
2.Боголепов М. И. Финансы, правительство и общественные интересы. - СПб: ЦГПБ имени В.В. Маяковского, 1907. - 348 с.
3.Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет. Т. 2: Экономическия мероприятия земств. Продовольственное дело. Ветеринария и страхование скота. Взаимное земское страхование от огня. Дорожное дело. Земская почта. Земские телефоны . - СПб: О. Н. Поповой, 1909. - 703 с.
4.Озеров И.Х. Финансовое право. Бюджет, местные финансы, государственный кредит. - СПб: Лань, 2013. - 331 с. - ISBN 978-5-507-29464-0
5.Рожков Н.А. История России за последнее столетие. - Петроград.: Книга, 1918. - 90 с.

САМОКИША АНГЕЛИНА СЕРГЕЕВНА – бакалавр, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (филиал в г. Москва), Россия.

СОЦИОЛОГИЯ

Н.А. Родионов

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМПОРАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ

Ключевой темой данной статьи являются темпоральные жизненные стратегии и их связь с возрастом и социальными контекстами. Рассматриваются понятия социального времени и темпоральности.

Ключевые слова: *Темпоральность, темпоральные жизненные стратегии, социальное время.*

Категория социального времени является одной из самых глобальных и фундаментальных в сфере социальных и гуманитарных наук. Изучение этого явления требует междисциплинарного подхода, основанного на раскрытии сущности и содержания различных дисциплин, учитывая их специфику. Социально-психологический, философский, экономический и социологический подходы считаются одними из ключевых в изучении данной категории. Важным аспектом при анализе социального времени является его сложность, что придает этой теме особое значение в контексте глобальной науки и практики.

Философский подход – наиболее ранний среди всех перечисленных – базируется на понимании времени как формы бытия, выражающей смену вещей друг другом, длительность их существования, стадии их развития [1]. Философское понимание времени широкое, оно охватывает различные его виды (биологическое, географическое, социальное время и др.) и проявления (темпоральные структуры, процессы, их ритмы, порядок и пр.).

Социальное время выступает базовой характеристикой общества, на основе которой строится картина мира, формируются представления о тех или иных социальных явлениях, процессах и состояниях. Социальное время, рассматриваемое с таких позиций, трактуется как необходимое условие протекания процессов человеческого познания, мышления и деятельности.

В рамках социально-психологического подхода время рассматривается как явление, связанное со способностью личности и групп людей отражать в сознании систему временных отношений, складывающихся в окружающей среде между событиями, вещами, людьми, а также темпоральные свойства (скорость, ритмы, последовательность и пр.) психических процессов.

© Н.А. Родионов, 2023.

Научный руководитель: *Чернова Надежда Юрьевна* – старший преподаватель, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Россия.

Социально-психологическая концепция времени конкретизируется в исследованиях психологического возраста, биографического времени человека, в изучении особенностей восприятия времени в различных психо-физиологических состояниях и возрастных периодах, в специфических условиях различных видов деятельности [2].

Многочисленные экономические теории и концепции составляют солидную методологическую основу изучения времени. Однако, подчеркнем, что экономические науки не охватывают в своих исследованиях понятие социального времени в полной мере. Вместо этого, многие экономисты сосредотачиваются на его производных, таких как «время производства», «бюджет времени», «время отдыха» и другие темпоральные понятия, влияющие на сферу управления и экономики.

Однако тайм-менеджмент - исследовательская область, в которой объединились интересы представителей экономики, психологии и социологии. Она направлена на понимание объективных и субъективных аспектов темпорального поведения людей в области управления и производства. Из исследований последних лет, посвященных изучению истории и современным практикам тайм-менеджмента, можно выделить работу С.В. Ямщикова, А.Л. Кравченко [10], в которой анализируется развитие концепции тайм-менеджмента в практиках организационного управления.

Социологический подход к анализу социального времени заслуживает особого внимания, так как обладает уникальными традициями, принципами и методологическими установками в данной области. П.А. Амбарова выделяет некоторые принципы социологического подхода в исследовании социального времени [3] .

Во-первых, в социологии социальное время объективируется и конкретизируется в различных формах социальной деятельности и взаимодействия социальных субъектов. В отличие от философии социальное время в социологической науке может быть описано, измерено, зафиксировано в объективных феноменах: бюджете времени конкретного социального субъекта, способах и условиях темпоральной организации его жизнедеятельности (профессиональной, бытовой, досуговой и пр.).

Во-вторых, сочетание объективного и субъективного в анализе социального времени выступает базовым (хотя и не исключительно социологическим) принципом анализа. По мнению ученых, объективистская и субъективистская традиции в исследовании времени сформировались ещё до появления социологии как науки, а потом укрепились и в ней.

В-третьих, для социологии характерна связь темпоральной проблематики с актуальными проблемами общества. Социология рассматривает обозначенные «сакральные» феномены, равно как и повседневные темпоральные практики, в тесной взаимосвязи с конкретными, острыми вопросами и противоречиями, характерными для современного социума.

В-четвёртых, социологический подход заставляет придерживаться понимания социального времени как результата сознательной, конструктивистской активности человека, направленной как на реальность, создаваемую самим человеком, так и на объективно существующее (внесоциальное, природное, физическое, биологическое, физиологическое и пр.) время.

В-пятых, специфика социологического подхода заключается в необходимости учитывать субъекта социального времени. Благодаря этому принципу социальное время в социологии превращается из абстрактной категории в реальную, «живую» и связывается с её конкретным носителем, включая особенности его деятельности, образа жизни, повседневного поведения, культуры, ценностных ориентаций и т. д.[3]

В своих исследованиях П. Штомпка [4] внимательно анализирует время как важный инструмент измерения социальных феноменов и как аспект социальных изменений с их специфическими характеристиками. Его работы основаны на идее связанности социальных явлений и событий между собой, а также важности разделения таких феноменов на компоненты, связанные между собой по параметрам времени. Он подчеркивает необратимость временного потока на всех уровнях социальной жизни, которая обуславливает разные временные категории, такие как прошлое, настоящее и будущее.

Штомпка выделяет две составляющие времени в отношении социальных изменений - количественную и качественную. Количественная составляющая необходима для измерения и упорядочивания событий, а такое время может быть представлено в часах, календарях и других приборах. Она позволяет идентифицировать и синхронизировать различные действия. С другой стороны, качественное время представляет собой внутреннее онтологическое свойство событий и процессов. Природа социальных процессов определяет такое «качественное время».

Согласно Штомпке, социологии интересна культура времени – типичные ценности, правила, ориентации и символы, которых придерживаются социальные группы. Отпечаток культурных образцов может проявляться в специфическом поведении [4].

З. Бауман [5] в своих работах посвятил много внимания теме времени и создал концепцию текучей современности. Он утверждает, что в текучем обществе время и пространство становятся особенными и

начинают взаимодействовать в новых формах. С помощью технического прогресса время теперь может существовать независимо от пространства, что приводит к появлению новых свойств времени.

Одним из таких свойств является мгновенность. Время в текучей современности становится мгновенным и сжимается, из длительного и протяженного оно превращается во множество отдельных точек без измерения. Ранее время изображалось как стрела или круг, но теперь фрагментарность времени ведет к потере целостности реальности. В свою очередь, это влияет на жизнь людей, вызывая страх, тревогу, растерянность и смятение. Таким образом, «текучая современностью» может оказывать отрицательное воздействие на человеческую жизнь, повреждая психические, социальные и физические функции.

Согласно ученому, «мгновенное время» связано со страхами неуспешности, потери возможностей и жизненных шансов. Оно заставляет бежать вместе с собой, как говорится, в ногу, но без остановки, загоняя человека и выматывая. Причем данные страхи присущи всем социальным общностям и группам, находящимся в текучей современности [5].

Социальное время влияет на формирование особых поведенческих стратегий, за которыми в исследовательской практике закрепилось название темпоральных. Введение в социологический оборот понятия «темпоральные стратегии поведения» продиктовано необходимостью разработки объяснительных схем тех новых социальных явлений и состояний, которые метафорично были названы З. Бауманом «текучей современностью», а Дж. Урри — «мобильным обществом» [6].

С позиций социологического подхода, темпоральные стратегии поведения детерминированы социокультурной средой, зависят от демографических, профессиональных и иных характеристик общности, степени ее вовлеченности в общественную деятельность. Объективное социальное время, в котором функционирует социальная общность, и субъективный его образ отражаются в характере и результатах деятельности представителей социальной общности. Вместе с тем темпоральные характеристики общности определяются спецификой различных видов ее деятельности, от которой зависит степень свободы в выборе режима, графика интенсивности действий.

К. А. Абульханова-Славская (чьи работы носят не просто социально-психологический характер, но во многом социологичны) напрямую связывала качество и содержание жизненных стратегий личности с временными ресурсами личности и ее способностью оптимально использовать их. Она отмечала: «Только выступая в качестве реального субъекта организации времени своей жизни, человек получает возможность своевременно и адекватно общественным задачам включаться в их решение, соотносить необходимое и свободное время своей жизни как на основании социальных запросов, так и на основании собственных планов, перспектив и т. д.» [7].

Современные исследователи-социологи, интерпретируя понятие жизненных стратегий как сложившихся и устоявшихся форм и способов жизнедеятельности людей, направленных на достижение целей и жизненных смыслов, также учитывают темпоральный характер изучаемого феномена.

По мнению исследователей, темпоральная стратегия поведения представляет собой сложную систему действий, которые основываются на требованиях и свойствах социального времени. Она формируется на индивидуальном и групповом уровнях с целью достижения жизненных целей. Важной частью темпоральных стратегий поведения являются эмоциональные характеристики, связанные с восприятием и переживанием времени.

Стоит отметить, что определенные эмоциональные состояния, такие как страхи и надежды, являются диаметрально противоположными и влияют на темпоральные стратегии поведения. Кроме того, психологические факторы восприятия времени существенно влияют на социальное самочувствие общества и на особенности его функционирования.

Важно отметить, что эмоциональные состояния и свойства социального времени, включая потребность людей в данном моменте времени, являются ключевыми факторами, определяющими темпоральные стратегии поведения и способы их реализации. Таким образом, изучение временных характеристик социальных общностей является важным фактором для понимания их функционирования и социального самочувствия.

Необходимо заметить, что в социальных науках имеются немногочисленные попытки разработки типологии стратегий поведения с учетом темпорального фактора. Одна из первых была предпринята К. Л. Абульхановой-Славской, которая рассматривает социальное время двояко — и как движущую силу развития субъекта времени, и как стрессогенный фактор [7].

В первом случае желание и необходимость соответствовать темпоральным запросам общества заставляет человека вырабатывать стратегию «опережения», которая характеризуется опережением реального хронологического времени, планированием действий и событий «наперед». Вторая стратегия, выделяемая К. Л. Абульхановой-Славской, названа стратегией «запаздывания». Она предполагает пассивное

отношение к времени: его перераспределение, плохое структурирование, не позволяющее полно реализовать спектр различных потребностей (в развитии, отдыхе и пр.).

К. А. Абульханова-Славская предлагает также учитывать своевременность действий и выделять ее как один из критериев темпоральной стратегии поведения. Она вводит понятие своевременности как способа координирования и согласования внешних социальных условий и требований к темпоральной организации жизни и собственных потребностей и возможностей субъекта. «Своевременное действие, — пишет она, — осуществляемое ежедневно, становится жизненной практикой, способом существования индивида во времени» [7].

В контексте теории П. Бурдье время можно рассматривать как особый вид ресурса, как важнейший элемент социального капитала той или иной социальной общности. Наряду с другими видами капитала и их элементами время структурирует социальное пространство через распределение его между социальными агентами.

При этом темпоральные стратегии поведения, формируемые социальными общностями, представляют собой способ освоения данного социального ресурса и способ формирования социальных полей. Именно через принадлежность времени социальным общностям и распределение его как элемента социального капитала между ними формируются поля науки, политики, экономики, религии и т. д.

Основные категории и принципы социоанализа П. Бурдье позволяют реализовать особый подход в исследовании темпоральных стратегий поведения, согласно которому:

1. Темпоральные стратегии поведения выступают специфическим видом социальных практик, связывающих социальное время и социальное пространство и репрезентирующих эту взаимосвязанность в объективных поведенческих актах и субъективных установках их носителей.

2. Основным субъектом темпоральных стратегий поведения становятся социальные общности, деятельность которых разворачивается в социальных полях и предполагает использование ресурсов социального времени как инструмента властного доминирования, конструирования силовой напря-жённости поля.

3. Различия между темпоральными стратегиями поведения детерминированы различиями позиций, которые занимают социальные агенты внутри конкретного социального поля или которые определяются отношениями конкурирующих полей в социальном пространстве. Различия между темпоральными стратегиями обусловлены также различиями между постоянными диспозициями, которые формируются в процессе пребывания в данных позициях и получения определённого социального опыта [8].

Когда мы говорим о поколенческих аспектах темпоральных жизненных стратегий, мы обращаемся к тому, какие стратегии использовались или не использовались в разных поколениях. Например, старшее поколение может связываться с культурой прошлого, с памятью и мудростью предков, тогда как молодое поколение, возможно, больше обращено к будущему и уделяет больше внимания личным целям. Таким образом, поколенческие аспекты темпоральных жизненных стратегий касаются того, как люди используют свое прошлое, настоящее и будущее в своей жизни в зависимости от возрастной группы.

Изучение поколенческих аспектов темпоральных жизненных стратегий может быть полезным во многих социологических контекстах, например, для понимания социальных изменений, происходящих со временем, или для обсуждения культурных различий между разными поколениями людей.

Когда говорят о темпоральных жизненных стратегиях, то выделяют четыре основных типа: прошлое, настоящее, будущее и трансперсональное будущее. Каждый тип имеет свою специфику.

Те, кто ориентированы на прошлое, уделяют много внимания традициям, обычаям, религии, истории своей страны, рода и т.д. Они часто общаются со старшими поколениями, уважают опыт и знания предков. Также они нацелены на сохранение и оценивают стабильность и непрерывность своей жизни.

Люди, ориентированные на настоящее, склонны жить моментом и уделять много внимания текущим проблемам, радостям и сожалениям своей жизни. Они нацелены на максимальное использование возможностей в данный момент, на жизнь в настоящем.

Те, кто ориентированы на будущее, уделяют много внимания целям, планированию, достижению успеха. Они нацелены на создание своей будущей жизни, принимают риски, строят планы, чтобы достичь успеха.

Люди, ориентированные на трансперсональное будущее, склонны видеть себя в подчинении более высоких целей и отдают предпочтение тому, что связано с экологией, глобальными проблемами, моралью и правильностью. Они нацелены на улучшение мира и вкладывают в эту цель свою жизнь.

В контексте поколенческих аспектов темпоральных жизненных стратегий важно понимать, что каждый следующий поколения имеет свой комплекс ориентаций на жизнь и темпоральных стратегий, которые смещаются в сторону более настоящего или будущего. Это связано с изменением социальной среды, изменением технологий и другими факторами, которые влияют на жизнь людей.

Поколенческие аспекты темпоральных жизненных стратегий связаны с изменением основных ценностей, образа жизни и привычек от одного поколения к другому. Так, например, поколение ветеранов (ориентированное на прошлое) характеризуется устойчивыми традициями и образом жизни, которые были созданы на основе жизненного опыта, полученного в период военных конфликтов. Они стремятся сохранить то, что было создано в прошлом, и передать это следующему поколению.

В исследовании поколенческих аспектов темпоральных жизненных стратегий было выявлено, что молодые люди склонны к использованию краткосрочных стратегий, связанных с мгновенным удовлетворением потребностей, тогда как старшее поколение в основном занимается планированием на долгосрочную перспективу.

Такое различие можно объяснить разными социальными и культурными факторами, такими как быстрый ритм жизни, существенную масштабность выбора в возможных опциях и технологических развитиях. Однако, важно понимать, что как молодежь, так и пожилые люди могут использовать различные стратегии для управления своим временем в соответствии с ситуациями.

Связь различных стратегий темпоральности с возрастом прослеживается и в работе Г.Е. Зборовского и П.А. Амбаровой, посвященной выявлению стратегий преодоления т.н. «дисхроноза», который авторы трактуют как наличие противоречий между биологическим, психологическим и социальным временем у возрастной общности. На основе анализа полуформализованных интервью с представителями разных возрастных общностей авторы выделяют две стратегии преодоления дисхроноза – традиционную, связанную с устоявшимися для данного возраста моделями темпорального поведения, и инновационную, носители которой пытаются преодолеть устоявшиеся стереотипы поведения в том или ином возрасте [9].

Итак, темпоральные жизненные стратегии являются ключевыми факторами в управлении нашей жизнью, и понимание их взаимосвязи с возрастом и социальными контекстами может помочь в решении многих жизненных вопросов.

Библиографический список

1. Кемеров В.Е. Время и пространство / В.Е. Кемеров // Современный философский словарь. – Лондон–Франкфурт-на-Майне–Париж–Москва– Минск : ПАНПРИНТ, 1998.

2. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001.

3. Амбарова П.А. Социальное время в контексте современного социологического знания // Вестник Сургутского государственного педагогического университета.– 2015. – №2.

4. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка Пер. с англ. – М. : 1996.

5. Бауман З. Текучая современность / Бауман З. – СПб.: ПИТЕР. 2008. – 6.

6. Амбарова П.А. Понятие и типология темпоральных стратегий поведения социальных общностей // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2014. – №1.

7. Абульханова-Славская Л. К. Стратегия жизни. М., 1991.

8. Бурдье П. Клиническая социология поля науки / П. Бурдье // Социоанализ Пьера Бурдье. – СПб. : Алетейя, 2001.

9. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Темпоральные противоречия возрастных общностей: типологический анализ стратегий преодоления // Социологический журнал. – 2017. – №2.

10. Ямщиков С. В., Кравченко А. Л. Эволюция теории и практики тайм-менеджмента: антропологический аспект // Социосфера. – 2019. – №3.

РОДИОНОВ НИКИТА АЛЕКСЕЕВИЧ – магистрант, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Россия.

В.С. Токарев

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ САМОЗАНЯТОСТИ

Ключевой темой данной статьи являются подходы к понятию самозанятости и рассматриваются классификации самозанятости.

Ключевые слова: *самозанятость, классификации самозанятости.*

В свете быстрого развития экономики и новых перспектив для трудоустройства, корректное определение понятия «самозанятость» становится все более важным. Различные определения этого термина на данный момент не только вызывают затруднения по его точной интерпретации, но и увеличивают недопонимания между государственными организациями и общественностью.

Для начала, необходимо определить, что такое самозанятость. Вероятно, самым популярным определением самозанятого является тот факт, что это физическое лицо, которое самостоятельно осуществляет основанную на личном трудовом участии деятельность по оказанию услуг и выполнению работ для физических лиц, направленную на получение прибыли, но не зарегистрированное в качестве ИП и не имеющее наемных работников. [1] Самозанятый человек является независимым субъектом на рынке труда, который самостоятельно определяет свои цели, способы выполнения работ и размер вознаграждения. Главное отличие самозанятости от официального трудоустройства заключается в том, что первая не предполагает наличие трудового договора, и она не связана с занятостью на постоянной основе.

В январе 2023 года в Госдуму был внесен проект нового закона о занятости, который должен заменить действующий в настоящее время Закон РФ от 19 апреля 1991 г. № 1032-1. Он предлагает следующее определение понятия «самозанятость» – это деятельность гражданина по личному производству товаров, выполнению работ или оказанию услуг, направленная на систематическое получение дохода [2].

В научной литературе представлены различные подходы к определению понятий «самозанятые» и «самозанятость». Одни ученые рассматривают данные понятия в широком смысле, где к самозанятым относятся все работающие не по найму. Такого подхода придерживаются такие авторы, как Воловская Н.М., Плюснина Л.К., Русина А.В., Иноземцева А.В. [3]

Другие авторы, напротив, придерживаются более узкого понимания термина «самозанятый». Например, Крюкова Е.С. и Рузанова В.Д., считают, что следует различать индивидуальных предпринимателей (как зарегистрированных, так и осуществляющих свою предпринимательскую деятельность без государственной регистрации) и самозанятых лиц, не имеющих статуса индивидуального предпринимателя. Они определяют самозанятых как физических лиц, не являющихся индивидуальными предпринимателями, и оказывающих услуги физическим лицам для личных, домашних или иных подобных нужд [4]. Данную точку зрения также разделяют и такие авторы как Костюк И.В. [5], Землянухина С.Г., Землянухина Н.С. [6] и другие.

Кроме того, существуют и другие определения самозанятости, например, как временный, сезонный или дополнительный вид занятости, наиболее подходящий для низкооплачиваемых работников.

Таким образом, понятие самозанятости является многоаспектным и может описываться различными терминами в зависимости от контекста и автора. Важно учитывать все аспекты определения при разработке соответствующих политических и правовых решений, связанных с данной формой занятости.

Самозанятость может быть профессиональной или не профессиональной. Профессиональные самозанятые могут быть представлены как профессионалами с определенной квалификацией, так и людьми, занимающимися независимой деятельностью в конкретной области. Например, это может быть независимый консультант, предлагающий свои услуги в области бухгалтерского учета или информационных технологий. Непрофессиональные самозанятые могут быть людьми, занимающимися неквалифицированным трудом или любительскими видами деятельности, такими как фотография или написание рецензий на продукты.

Другой важной чертой самозанятости является гибкость. Самостоятельные работники часто имеют

© В.С. Токарев, 2023.

Научный руководитель: *Васькина Юлия Владимировна* – кандидат социологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Россия.

возможность выбирать, с кем работать, когда работать, и в какие дни. Они также могут определять свой тарифный план за услуги, которые они предоставляют. Это делает самозанятость привлекательной для многих женщин и мужчин, которые сталкиваются с трудностями в поиске подходящей работы.

Некоторые эксперты убеждены, что самозанятость необходима для того, чтобы государство могло выдержать конкуренцию и сохранить работу для обычных людей. Самозанятые не ожидают зарплаты, также как и не получают пособия по безработице или государственные пособия, что может сохранить рабочие места на будущее. Кроме того, причина успеха независимых специалистов заключается в том, что они могут свободно адаптироваться к этому быстро меняющемуся рынку. А это означает, что свободные работники могут отвечать на потребности рынка и быть гибкими в отношении того, что они делают.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что самозанятость — это свободная форма занятости, обладающая гибкостью, и позволяет субъекту самостоятельно определять желаемый образ жизни. Несмотря на то, что существует несколько определений, на которые опираются организации, общее понимание их существа является критически важным для достижения наилучших результатов. Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что самозанятость, как форма занятости, будет продолжать развиваться и оставаться одним из ключевых тенденций современной экономики.

Существует несколько классификаций самозанятости, которые помогают лучше понять эту форму занятости и управлять ею соответствующим образом [7-9].

Первая классификация самозанятости основана на ее длительности и подразделяет ее на долгосрочную и временную. Долгосрочная самозанятость - это трудовая деятельность, которой занимается человек в течение неопределенного времени и которая не связана с сезонными колебаниями спроса. Данная форма деятельности, связанная с созданием и развитием собственного бизнеса или работы на основе индивидуального соглашения с работодателем. Временная самозанятость - это трудовая деятельность, которая занимает определенный период времени, связанный с определенными сезонными или временными колебаниями спроса на определенные услуги, например, морской транспорт или услуги садоводства. Временная самозанятость является формой трудовой деятельности на срок от нескольких дней до нескольких месяцев. Она позволяет получать доход на время поиска работы или заняться дополнительными видами деятельности.

Вторая классификация самозанятости основана на объеме выполняемых работ. Основная деятельность – это форма самозанятости, когда самозанятый ведет полноценный бизнес или работает на постоянной основе по временному трудовому соглашению. Дополнительная работа – это форма самозанятости, при которой самозанятый получает доход от дополнительной деятельности, не связанной с основной работой или нахождением на постоянной работе.

Третья классификация самозанятости основана на уровне официальности, и подразделяет ее на официальную и неофициальную. Официальная самозанятость - это трудовая деятельность, которая оформлена в соответствии с требованиями законодательства и официально регистрируется в налоговой службе. В этом случае самозанятые лица зарегистрированы как индивидуальные предприниматели и выполняют договоренности с клиентами на официальной основе. Неофициальная самозанятость - это трудовая деятельность, которая не оформлена в соответствии с требованиями законодательства и не регистрируется в налоговой службе. Такая деятельность часто осуществляется в обмен на товары и услуги или наличные денег без какого-либо зафиксированного контракта. Следовательно, при данной форме деятельности доход не оформлен официально и налоговые взносы не уплачены. Такая самозанятость нередко связана с нарушением законодательства и может привести к уголовной ответственности.

Четвертая классификация основана на целях, которые преследует человек при самозанятости, и подразделяет самозанятость на профессиональную и непрофессиональную. Профессиональная самозанятость - это форма, когда человек занят своей основной деятельностью, которая требует определенных квалификационных навыков. Непрофессиональная самозанятость - это форма деятельности, которая не требует определенных профессиональных навыков.

Пятая классификация самозанятости основана на различных причинах, которые приводят к тому, что люди выбирают самозанятость как форму занятости. Эта классификация подразделяет самозанятость на добровольную и вынужденную. Добровольная самозанятость – это форма занятости, которую выбирают люди, их мотивы могут быть связаны с желанием контролировать свое время и заработок, улучшением качества жизни или дополнительным источником дохода. Вынужденная самозанятость - это форма занятости, которую непреднамеренно выбирают люди по причине потери старой работы или низкой оплаты, неспособности найти другую работу и т.д.

Таким образом, классификации самозанятости являются важным инструментом для понимания и анализа этой формы занятости, которая становится все более популярной в современном мире. Учитывая

разные аспекты самозанятости, правительства могут разрабатывать более эффективные политики и законы, направленные на поддержку этой формы занятости и защиту прав самозанятых работников.

Существует множество факторов, которые могут оказывать влияние на самозанятость. Наиболее значимыми из них являются [10]:

1. Наличие доступной рыночной инфраструктуры

Рыночная инфраструктура, такая как стандарты налогообложения, ограничения на развитие бизнеса, качество финансовых услуг и доступность кредитных средств, является одним из главных факторов, который оказывает влияние на самозанятость. Люди, которые имеют доступ к качественной рыночной инфраструктуре, обычно имеют лучшую возможность создавать свой бизнес, снижать свои затраты и увеличивать свои доходы.

2. Наличие образовательных, технических и юридических навыков

Образование, технические навыки и знание законодательства, регулирующего бизнес, также играют важную роль в увеличении самозанятости. Люди, которые имеют достаточный уровень знаний, часто могут успешно создать и развивать свой бизнес.

3. Наличие финансовых ресурсов

Финансовые ресурсы, такие как кредиты, инвестиции и другие источники дохода, также являются важными компонентами для успешной самозанятости. Люди, которые имеют доступ к финансовым ресурсам, могут рассчитывать на большую вероятность успешного начала и развития своего бизнеса.

4. Наличие реалистичных целей и планов

Реалистичные цели и планы, которые учитывают особенности конкретного рынка, также являются важными факторами, которые оказывают влияние на самозанятость. Люди, которые заложили в свой бизнес реалистичные планы и цели, обычно имеют большую вероятность достижения успеха.

Существует много подходов к оценке влияния факторов на самозанятость и ее качество. Один из подходов заключается в анализе макроэкономических факторов, таких как размер и структура экономики, уровень безработицы, наличие и развитость инфраструктуры для предпринимательства и т.д. Такой анализ позволяет определить общую тенденцию появления самозанятости в стране, а также выявить причины и факторы, влияющие на ее развитие.

Другой подход заключается в изучении индивидуальных факторов, таких как возраст, пол, образование, опыт работы, личные качества и т.д. Такой анализ позволяет оценить, какие категории населения склонны к самозанятости и какие факторы определяют качество и успешность самозанятости.

Третий подход заключается в исследованиях мотивации и предпочтений самозанятых людей. Такие исследования позволяют понять, почему люди выбирают самозанятость вместо традиционной формы занятости, какие цели они ставят перед собой и какие факторы влияют на их успех.

Кроме того, все эти подходы могут быть использованы вместе, чтобы получить более полное представление о факторах, влияющих на самозанятость и ее качество. Например, исследование мотивации и предпочтений самозанятых людей может показать, какие категории населения склонны к самозанятости и почему, а анализ макроэкономических факторов - где в экономике есть потенциал для развития самозанятости.

Самозанятость привлекает многих людей, желающих стать свободными от законов, государства и начальников, однако это не всегда является оптимальным вариантом. Анализ данных опросов и статистических источников по самозанятости позволил сделать выводы о росте числа самозанятых в целом, а также о том, что этот рост будет продолжаться и в будущем.

В настоящее время самозанятость является актуальной темой для научных исследований, так как она становится все более популярной формой занятости в мире. Несмотря на то, что понятие самозанятости относительно новое, исследования этого явления уже позволяют сделать ряд выводов о ее влиянии на экономику и общество.

Библиографический список

1. Степанова Ю. О. Самозанятость в Российской Федерации [Текст] / Ю.О. Степанова // Журнал Вопросы студенческой науки. – 2019. – No6 (34). С. 54-55

2. Законопроект № 275599-8 «О занятости населения в Российской Федерации»

3. Воловская Н.М., Плюснина Л.К., Русина А.В., Иноземцева А.В. Безработица и самозанятость: ожидания и реалии (по материалам социологических исследований) // Теория и практика общественного развития. 2018. No11(129). С.22-31.

4. Крюкова Е.С., Рузанова В.Д. Индивидуальный предприниматель и самозанятый гражданин: соотношение понятий // Законы России: Опыт, анализ, практика. 2018. No3. С.21-26. URL: https://urfac.ru/?p=667#_ftn12 (дата обращения: 25.02.2019).

5. Костюк И.В. Занятость и самозанятость как форма доходной деятельности граждан. - Российский журнал правовых исследований. 2017. No2 (11). С. 202-206.

6. Землянухина С.Г., Землянухина Н.С. Система экономических отношений в сфере самозанятости населения России // Изв. Сарат. Ун-та. Нов. Сер. Экономика. Управление. Право. 2018. Т.18, вып.2. С. 126-133.

7. Грабова О.Н., Суглобов А.Е. Проблемы выхода «из тени» самозанятых лиц в Рос- сии: риски и пути их преодоления // Экономика. Налоги. Право. 2017. No 6. С. 109.

8. Власова Г.В., Караханян К.А. Фрилансеры / Г.В. Власова, К.А. Караханян // В сборнике: Приоритетные модели общественного развития в эпоху модернизации: экономические, социальные, философские, политические, правовые аспекты Материалы международной научно- практической конференции. В 5-ти частях. Ответственные редакторы: Н.Н. Понарина, С.С. Чернов. 2016. С. 159-161.

9. Ахметшина Е.Р., Клюева Т.В., Полетаева О.В. Особенности трудовых практик и социального статуса фрилансеров в российских регионах / Е.Р. Ахметшина, Т.В. Клюева, О.В.

10. Теребова С. В., Устинова К. А., Крюков И. А. Формирование сектора самозанятых в регионах: условия и перспективы // Вестник Пермского университета. Сер. «Экономика». 2022. Т. 17, № 4. С. 429-452.

ТОКАРЕВ ВИКТОР СЕРГЕЕВИЧ – магистрант, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Россия.

Е.Д. Анисимова

ОЦЕНКА ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ НОВОЙ РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ЯRUS»

В статье представлены отзывы пользователей о новой российской социальной сети Ярус. На фоне блокировки зарубежных социальных сетей в России появляются новые социальные сети, одной их таких стала социальная сеть Ярус. В настоящем исследовании выяснялось, какие факторы влияют на выбор пользователями социальных сетей, а также с какими проблемами они сталкиваются при использовании новых социальных сетей.

Ключевые слова: *социальные сети, пользователи, интернет, аудитория социальных сетей.*

В России давно обсуждается вопрос создании альтернативных социальных сетей, соответствующих по функционалу зарубежным аналогам. Развитие данному вопросу придало решение Роскомнадзора заблокировать одни из самых популярных, но нарушающих российское законодательство социальных сетей. Результатом такого решения стало появление собственных российских социальных сетей, таких как TenChat, ЯRUS, Now, Yappy, Россграм, Грустнограм и т.д.

Так, информационно-аналитический портал, посвященный информационным технологиям, TAdviser опубликовал отчет, в котором говорится, что на фоне приостановления деятельности некоторых зарубежных соцсетей в России месячный объем трафика на отечественные сервисы увеличился почти в 2 раза с начала 2022 года [1]. Наибольший прирост показателей за весь период аналитики зафиксирован у относительно молодых российских площадок: по увеличению числа пользователей лидируют социальные сети TenChat, Yappy и ЯRUS.

В условиях роста количества новых российских социальных сетей, крайне ограничена информация о том, как пользователи оценивают эти социальные сети, с какими преимуществами и недостатками сталкиваются по сравнению с прежними коммуникационными интернет-платформами.

Социальная сеть «ЯRUS появилась в 2021 году. На момент исследования аудитория «ЯRUS» составила более 10 млн. человек.

В результате исследования были выявлены причины, по которым пользователи создали аккаунт в социальной сети «ЯRUS»: треть пользователей заинтересована попробовать новую площадку (31,3% респондентов); более четверти - в связи с закрытием других социальных сетей (28,4% респондентов). Новая социальная сеть привлекает внимание молодежи и работающего населения/предпринимателей. Молодежь выбирает новую платформу из-за желания опробовать что-то новое, а для работающего населения /предпринимателей это связано с блокировкой других социальных сетей и возможностью продвижения своих продуктов. По результатам опроса выяснилось, что 51,6% опрошенных перешли на ЯRUS из социальных сетей, заблокированных на территории РФ. Возможно, что пользователи оценили внешний вид и функциональность платформы, которая, вероятно, лучше других российских социальных сетей соответствует их потребностям и ожиданиям. Большинство респондентов считают, что при возвращении заблокированных социальных сетей в Россию они будут использовать как новую, так и старую площадки (выбрали 56,8% респондентов). Однако, некоторые пользователи могут столкнуться с проблемами выбора между площадками или управления несколькими аккаунтами. Мнение пользователей о платформе "ЯRUS" разнообразно: 34,1% опрошенных считают соцсеть лучше прежних. 23,8% опрошенных разницы не заметили. Однако почти половина считает ее хуже, чем старые площадки.

В результате анализа результатов опроса относительно ограничений новой социальной сети можно сделать вывод, что основной критерий, который стоит улучшить в новой социальной сети ЯRUS, это ее внешний вид. Это подтверждает более одной трети ответов респондентов – 36,3%. Второй по важности критерий – удобный мессенджер, который назвали 23,3% опрошенных. Основной функционал, который

© Е.Д. Анисимова, 2023.

Научный руководитель: *Авдошина Наталья Владимировна* – кандидат социологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С. П. Королёва, Россия.

нравится пользователям новой социальной сети ЯRUS, это ее функционал публикации контента – 31,2%. Второй по важности критерий – редакторский функционал, который назвали 28,3% опрошенных. Большинство пользователей положительно оценивают данную социальную сеть и готовы рекомендовать ее своим близким. Так ответили 45,6% общего числа опрошенных. Однако есть и те, кто не готовы ее рекомендовать, что может быть связано с недостатками в ее функционале или негативным опытом использования.

Таким образом, проведенное исследование говорит, что новые социальные сети, а именно ЯRUS, набирают популярность, о них узнает все большее количество человек. Однако новым российским социальным сетям, в частности ЯRUS, придется посоперничать со старыми и уже укрепившими свои позиции социальными сетями.

Библиографический список

1.Социальные сети (рынок России) // Тадвайзер.ру – URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Социальные_сети_(рынок_России) (дата обращения 06.04.2023).

АНИСИМОВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА – магистрант, Современная гуманитарная академия (филиал в г. Владикавказ), Россия.

Н.С. Зобнина

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА»

Данная статья посвящена изучению образовательных стратегий современной молодежи и их влиянию на реализацию человеческого потенциала. В статье рассматриваются различные подходы к обучению молодежи и их влияние на формирование индивидуальных стратегий развития, основанных на личных потребностях и интересах. Статья представляет интерес для педагогов, психологов, социологов, а также для всех тех, кто интересуется вопросами современного образования и личностного роста молодежи.

Ключевые слова: *человеческий потенциал, человеческий капитал, молодежь, образовательная стратегия.*

В качестве концептуального понятия, описывающего особенности личности человека, его самореализацию и возможности, сегодня нередко используется термин «человеческий потенциал». Под потенциалом следует понимать комплекс способностей в определенной области, которыми располагает человек. Рассуждая о понимании сущности человеческого потенциала, мы можем рассмотреть вопрос с двух позиций: как со стороны отдельного человека, так и со стороны всего общества (человеческий потенциал государства) .

В данной статье считаем необходимым рассмотреть личностный потенциал человека, под которым следует понимать возможности человека, способные приумножать внутренние способности к самореализации.

Развитие человеческого потенциала – это процесс, который включает в себя формирование и реализацию способностей человека. Важной ролью в этом процессе является взаимодействие человека с внешней средой. Структуры и человеческая практика взаимодействуют и взаимообуславливают друг друга.

Человеческий потенциал – это понятие, которое можно определить как множество ресурсов, которые присущи людям и имеют разнообразные особенности и свойства, которые могут повлиять на возможность развития или обратного развития общества. Это эквивалентное определение подчеркивает, что человеческий потенциал представляет собой важный ресурс, который может быть мобилизован и продуктивно использован для поддержки развития общества и его благосостояния. Человеческий потенциал включает в себя физические и духовные силы, ресурсы, запасы и накопления, которыми обладают индивиды и социальные общности. В некотором роде, это набор индивидуальных способностей, которые позволяют человеку достигать больших целей и развиваться в различных областях жизни. Этот потенциал охватывает множество сфер, от интеллектуальных возможностей и талантов до социальных навыков и лидерских качеств.

Важным фактором в развитии человеческого потенциала является саморазвитие, которое заключается в умении учитывать свои сильные и слабые стороны, постоянном самосовершенствовании и раскрытии новых умений. Человеческий потенциал также зависит от нашей способности работать в группах и построить социальные связи. Кроме того, личный мотив и стремление к достижению своих целей являются также важными факторами в развитии человеческого потенциала. Без мотивации и стремления к развитию мы не сможем достичь максимального.

Все же ключевым фактором в развитии человеческого потенциала является образование. Образование позволяет людям получить знания, умения и навыки, необходимые для личностного и профессионального развития. Чем более квалифицированным является человек, тем более высокий уровень потенциала он может достичь .

© Н.С. Зобнина, 2023.

Научный руководитель: *Корсун Мария Александровна* – старший преподаватель, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, Россия.

Образование, как важнейшее составляющее человеческого развития, расширяет возможности человека в области приобретения знаний и профессиональных навыков, формирует человеческий капитал, преобразует качество жизни и служит источником экономического роста. Категория «человеческий потенциал» по своему охвату шире категории «человеческий капитал».

В начале XX века в социологии стало актуальным изучение образовательных стратегий молодежи. Большое количество ученых анализируют многие аспекты данной проблемы. Вследствие этого сформировалась единая позиция, согласно которой, молодежь сегодня – это очень ценный ресурс для развития социального пространства. Именно от молодежи жизнеспособность общества находится в прямой зависимости. Тем не менее, появляются разные расхождения относительно оценки отношения молодой аудитории к получению образования, и, как следствие, будущей интересной для них профессии.

Для понимания образовательных процессов и их влияния на социально-экономическое развитие общества необходимо учитывать стратегии образования, которые выбирает молодежь.

Сегодня молодежь все больше придерживается стратегий получения образования, основанных на коммерциализации и маргинализации. Для них образование представляет собой всего лишь услугу, а важность обучения оценивается только на основе его практической применимости в жизни, не принимая во внимание индивидуальные мотивации и личностные факторы. В свою очередь, результаты вложенных в образование инвестиций оцениваются по достижению конечных жизненных целей.

Молодые люди не стремятся получить образование, необходимое для успеха в жизни или передачи знаний. Вместо этого они отказались от традиционных стратегий и выбрали «противоположную норму», что привело к взаимному отчуждению. Подрастающее поколение в России не принимает традиционные методы обучения как механизм социализации, предпочитая другие формы самообразования.

Учащиеся старших классов в процессе профориентиационных курсов часто выбирает профессию со стабильным доходом, а затем ищут интересную работу. Поэтому для них важнее быстро освоиться и успешно адаптироваться к новой рабочей среде, чем добиваться успехов в учебе. Молодые люди не всегда готовы к переходу от комфортного положения, которое родители обеспечивают им в будущем, например, к дополнительному образованию. Они утверждают, что экономический капитал не обязательно должен быть образованием — можно добиться успеха и без него, и они сосредоточены на поиске лучшего качества жизни и карьерного роста в других областях.

Образовательные стратегии российской молодежи определяются стартовыми условиями, возможностями доступа к образованию, где значимость обретает территориальная стратификация. В большей степени реализация жизненных намерений основывается на интерпретации конкретного опыта молодежной среды, идентификации с ближайшим окружением, ресурсе «уверенности в себе» как следствия дефицита экономических и социальных капиталов.

На сегодняшний день термин стратегия применяется в разных сферах – от военных и микроэкономических до сферы образования. Так, под стратегией образования понимается план действий в направлении реализации стратегических целей образования. Иначе говоря, стратегия образования представляет собой некий общий план на будущее школьника. Термин подразумевает более общий план, охватывающий все аспекты образования, направления развития, организацию учебного процесса, развитие личностных качеств и т.д., который существует в любом случае, в том числе и в случае отказа от получения образования вовсе.

Также одновременно с этим в законодательстве употребляется такой синонимичный термин, как «образовательная траектория», хотя между ними есть некоторые различия. В то время как «образовательная траектория» сконцентрирована на конкретных целях и планах развития каждого ученика для достижения определенных результатов в учебной деятельности, стратегия определяет цели и направления развития ученика на долгосрочную перспективу. Однако, не следует забывать о том, что каждый ученик уникален и его образовательная стратегия должна быть разработана индивидуально с учетом его потребностей и способностей, чтобы достичь наилучших результатов в обучении и развитии.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что сущность образовательной стратегии заключается в отображении движения в обучении. Планировать свой образовательный путь означает определить цель, разложить ее на компоненты, разработать план для достижения результатов по каждому из них в соответствии с интересами и способностями школьников.

Важно отметить, что целеполагание выступает базовым элементом образовательной стратегии. Под целью понимается субъективный образ конечного результата обучения. Поставить цель – значит, решить, что и каким образом будет сделано в процессе учёбы. Это тщательно продуманный путь организации и руководства деятельностью учащихся. Цель должна быть чётко сформулированной, понятной, достижимой, проверяемой и конкретной. Цели в стратегии обучения могут быть краткосрочными (на один урок

или тему), среднесрочными (например, на изучение курса одного предмета) и долгосрочными (на несколько учебных лет или на всю школьную жизнь).

Например, ребёнок хочет стать астрофизиком. Долгосрочная цель для него в данном случае – обучение по выбранному направлению в ВУЗе, на базе которого оно реализуется. Исходя из этого, необходимо выстраивать образовательную стратегию: уделять больше учебного времени предметам, являющимися профильными для выбранного направления (физика, математика), выбирать соответствующие кружки, принимать участие в научных мероприятиях (конференции, олимпиады) и т.д.

Структура плана (стратегии образования) состоит из множества последовательных задач в процессе решения которых предстоит решить такие вопросы, как:

– Как изучать школьные предметы: несколько параллельно, по блокам или методом глубокого погружения?

– Сколько уроков/тем/задач/параграфов решать за один день?

– Устраивать каникулы или учиться без перерывов?

– Понадобятся ли репетиторы, онлайн-школа, ментор, педагог-психолог?

Ответив на эти вопросы, можно составить индивидуальный учебный план на определенный выбранный период времени. Ответы приближают школьников к пониманию того, какими шагами и в каком направлении нужно двигаться в составлении стратегии обучения школьника.

Существуют различные техники составления образовательной стратегии, которые перекочевали в эту сферу из психологии и коучинга. Это может быть карта мыслей (Mind map), дорожная карта, презентация на компьютере или нарисованные плакаты на стене.

Школьникам необходимо включать в процесс разработки его собственной стратегии обучения в школе.

Необходимо подчеркнуть, что структура стратегии не должна быть жёсткой. Она лишь дает общую канву, на которую можно наслаивать детали или убирать в зависимости от меняющейся ситуации. Стратегию можно и нужно пересматривать, актуализировать.

Библиографический список

1. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Жизненные стратегии молодежи: реализация ожиданий и социальные настроения //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3.

ЗОБНИНА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА – магистрант, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, Россия.

А.А. Гудошникова

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В МЕССЕНДЖЕРАХ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются вопросы изучения коммуникативного поведения студентов в мессенджерах: реализация коммуникативных стратегий, обусловленных функциональной наполненностью мессенджеров.

Ключевые слова: *коммуникативное поведение, стратегии коммуникативного поведения, мессенджеры, студенты.*

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что мессенджеры, являясь электронными средствами обмена сообщениями с помощью мобильного приложения или веб-сервиса, привносят принципиально новые аспекты в процессы коммуникации между людьми, а в особенности в коммуникацию молодых людей. Особенностью коммуникации в мессенджерах является возможность использования различных форматов сообщения: текстовый формат, голосовой формат и видео формат.

Целью данного исследования является анализ коммуникативного поведения студентов в мессенджерах в межличностной и групповой коммуникации. Коммуникативное поведение в рамках данного исследования – поведение пользователя в процессе общения, обусловленное программным обеспечением и функциональной наполненностью мессенджеров.

В исследовании изучался вопрос об использовании различных форматов коммуникации в мессенджерах: текстовые, аудио и видеосообщения. В связи с этим были сформированы коммуникативные стратегии, складывающиеся под влиянием использования мессенджеров – текстовая, аудиальная, визуальная. Текстовая стратегия предполагает использование текстовых сообщений – букв, символов, невербальных средств коммуникации. Аудиальная стратегия – общение и коммуникация в формате голосовых сообщений. Визуальная стратегия – общение и коммуникация в формате видео сообщений, где целью является подача информации органам зрения.

Объект исследования – студенты высших учебных заведений в возрасте от 18 до 24 лет.

Стратегия исследования: качественная.

Метод сбора информации: свободное интервью.

Способ отбора информантов: «метод снежного кома».

Общее количество информантов – 20. Из них 10 – студенты бакалавриата, 10 – студенты магистратуры.

Результаты исследования:

Информантам было предложено в процентном соотношении соотнести свою частоту использования различных форматов сообщений в мессенджерах. Таким образом, большинство студентов чаще всего используют в коммуникации текстовые сообщения. На втором месте по частоте использования оказались аудиосообщений. На третьем – видеосообщения.

При общении в мессенджерах студенты в основном используют текстовые стратегии, как в личном, так и в групповом общении. В то же время, в зависимости от конкретной ситуации группового чата или отношений с собеседником, могут использоваться другие типы стратегий – аудиальные и визуальные. Это связано с тем, что текстовая стратегия предполагает использование только символов и букв без визуальных и фонетических компонентов. При аудио-коммуникации пользователям необходимо правильно и грамотно формулировать предложение, регулировать тембр своего голоса, чтобы не выглядеть неграмотными перед собеседником и четко выражать свои мысли. Визуальная коммуникация предполагает наличие лица адресанта информации. Такой вид коммуникации подразумевает правильный внешний вид, привлекательный задний план и умение держаться в кадре.

Кроме этого, выбор стратегии коммуникативного поведения зависит от функциональной составляющей мессенджеров: *«Вроде как в WhatsApp данной функции вообще нет, в Viber у меня нет друзей, поэтому*

© А.А. Гудошникова, 2023.

Научный руководитель: *Малаканова Ольга Александровна* – кандидат социологических наук, доцент, «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева», Россия.

все в VK или Telegram» (В., м., 19 лет, студент бакалавриата). «Ни разу в жизни никому не записывала их в Viber, там пока отправишь, пройдет куча лет» (Е., ж., 19 лет, студентка бакалавриата). Таким образом, функционал WhatsApp исключает использование видео стратегии, так как не имеет технической возможности в своем программном обеспечении записывать мгновенные сообщения в «кружочках».

Говоря об аудиостратегиях, можно заметить, что данная коммуникационная стратегия может быть реализована во всех мессенджерах, поскольку их набор функций позволяет записывать голосовые сообщения. В то же время, согласно исследованию, формат голосовых сообщений студенты выбирают в основном в мессенджере Telegram. Реже он используется на площадках WhatsApp и Viber: *«Длинные голосовые сообщения отправляю друзьям в Telegram, они могут их ускорить. Вот, например, в Viber такой возможности нет»* (Е., ж., 19 лет, студентка бакалавриата). С одной стороны, данная стратегия выбирается благодаря технической возможности ускорения голосового сообщения, которая возможна в мессенджерах Telegram и WhatsApp и невозможна в Viber. С другой стороны, частота реализации аудио-стратегии именно в Telegram объясняется тем, что коммуникация студентов с друзьями, семьей и близкими знакомыми приходится именно на эту площадку. По данным проведенного исследования, студенты применяют формат аудиосообщений, в большей степени, в коммуникации с друзьями или хорошо знакомыми людьми: *«Мне кажется, что я больше голосовых использую. Потому что с незнакомыми редко общаюсь в мессенджерах, а с близкими можно и записывать»* (А., ж., 20 лет, студентка бакалавриата).

Говоря в целом про использование аудиальной и визуальной стратегии, можно отметить, что больше всего такие форматы сообщений используются в личной переписке и реже – в групповой: *«В групповой коммуникации никогда не использую. Скорее всего, это из-за моей стеснительности. И к тому же надо подбирать тембр голоса и правильно выстраивать предложения»* (В., м., 24 года, студент магистратуры). *«Да, «кружочки» я записываю, но не часто. Отправляю их только в личной переписке подруге»* (А., ж., 20 лет, студентка бакалавриата). На выбор формата коммуникации влияют отношения и степень близости с собеседником или участниками чата. Так, например, работающие студенты не используют или используют редко аудиальную и визуальную стратегии в формальных групповых чатах, в которых могут находиться собственники компаний, руководители звеньев и другие лица принимающие решения: *«Видео и голосовые в групповой коммуникации с коллегами никогда не использую. Может быть, только в чатах, где нет начальников»* (А., м., 23 года, студент магистратуры).

Таким образом, коммуникативное поведение студентов в мессенджерах реализуется благодаря функциональному ряду мессенджеров – возможностью отправки текстовых, голосовых и видео сообщений. Рассмотренные нами стратегии коммуникативного поведения могут быть использованы в рамках изучения коммуникативного поведения в социальных медиа: социальные сети, блоги, сайты знакомств, виртуальные миры и многопользовательские онлайн-игры.

Библиографический список

1.Губанова, Д. С. Влияние социальных сетей на социализацию современной молодежи / Д.С. Губанова // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XXV Международной научно-практической конференции. – 2022. – №2– С. 184-186.

ГУДОШНИКОВА АННА АЛЕКСЕЕВНА – магистрант, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, Россия.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ *НАУКИ*

Н.С. Голубчиков

ВЫЯВЛЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются основные способы реализации межпредметных связей физики и математики в средней школе. Продемонстрировано практическое применение данных связей при решении задач на уроках математики.

Ключевые слова: *межпрежметные связи, физика, математика, федеральный государственный стандарт.*

Междисциплинарный характер современной науки диктует школьному образованию осуществлять взаимосвязи различных предметов. Основой методологии каждого школьного предмета являются межпредметные связи. Они – фактор эффективного усвоения школьной программы. Межпредметные связи способствуют повышению научного уровня знаний у обучающихся, развитию логического и критического мышления, а также творческих способностей. Успешная реализация межпредметных связей в процессе обучения уменьшают риск дублирования информации при изучении нового материала, что позволяет значительно экономить время и помогает сформировать навыки и умения практического применения общеучебных знаний. Математика и физика всегда развивались взаимосвязано, что позволяло стимулировать прогресс каждой науки в частности. Математика обеспечивает физику приемами и средствами выражения физических зависимостей между величинами, появляющиеся в ходе теоретических и экспериментальных исследований.

© Н.С. Голубчиков, 2023.

Научный руководитель: *Тарасова Оксана Викторовна* – доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет им. И.С Тургенева, Россия.

Медпредметные связи помогают совершенствовать методы и приемы преподавания физики на всех уровнях школьного образования, делают изложение материала доступным для обучающихся. Уровень математической подготовки обучающихся определяет содержание и методы преподавания физики. Безусловно, программы по физике и математике должны составляться с учетом знаний обучающихся по обоим предметам.

Педагогическая литература рассматривает понятие межпредметных связей с разных точек зрения. Каждый исследователь пытается отразить свое понимание сущности этого термина, но общего определения до сих пор не существует. И. Д. Зверев, В. Н. Максимова отмечают: «Многообразие межпредметных связей в процессе обучения показывает, что сущность данного понятия не может быть определена однозначно... Исследователи принимают ту или иную точку зрения на определение термина «межпредметные связи», но не всегда выдерживают ее, и нередко данное понятие трактуется в нескольких значениях. Причину мы видим не столько в небрежности оперирования термином, сколько в объективно существующем многофункциональном характере самих межпредметных связей» [4].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования, утвержденного приказом № 413 Министерства и науки РФ от 17 мая 2012 г., метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;
- владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;
- владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения [5].

Общая предметная область, изучаемая физикой и математикой с разных точек зрения, определяет взаимосвязь двух дисциплин. Межпредметные связи условно делятся на три вида.

1. Физика является основным источником практических задач, которые решаются с помощью применения математических методов, которые ставит задачи и создает необходимые для их решения математические идеи и методы, которые развивают математическую теорию.

2. Математическая теория, её идеи и математический аппарат применяются при анализе физических явлений.

3. Физическая теория в своем развитии опирается на совершенствующийся и развивающийся по мере его использования в физике математический аппарат.

Преемственность курсов физики и математики раскрывает практическое применение математических умений и навыков при решении физических задач. (табл. 1). Таким образом, у обучающихся формируется целостное научное мировоззрение. Педагог должен продемонстрировать учащимся единство различных подходов.

Таблица 1.

Межпредметные связи математики и физики

Темы и разделы физики	Математическое содержание
Движение с ускорением	Линейная функция, производная функции
Движение и взаимодействие тел	Прямая и обратная пропорциональная зависимость
Механические явления	Векторы, метод координат, производная функции, графики функции
Геометрическая оптика	Симметрия, смежные углы, понятие нормали
Кинематика	Действия над векторами
Работа газа в изопроцессах	Дифференцирование и интегрирование

Разберем способы реализации межпредметных связей математики и физики на примере темы «Производная функции» в 10 классе. Так как эта тема непосредственно связана с разделом из курса физики «Механическое движение», многие вычисления из физики используются для решения математических задач.

Таблица 2

Элементы физических знаний при изучении производной

Основные вопросы при изучении производной	Элементы физических знаний	Возможное место применения межпредметных связей на уроке
Понятие производной	Мгновенная скорость, система координат	Определение производной через уравнение движения
Производная функций первого порядка	Равномерное движение	Определение геометрического смысла производной
Производная функции второго порядка	Равноускоренное движение, ускорение	Нахождение значений производной в данной точке
Наибольшее, наименьшее значение функции	Баллистическое движение	Нахождение наибольшего положения точки на графике при помощи физических уравнений

Покажем, как возможно применять межпредметные связи с помощью интеграции математики и физики при решении задач.

Задача №1

Определите угол между графиком функции y(x)=x-5 и осью абсцисс.

Решение: Так как угловой коэффициент k это значение производной в некоторой точке, то получается, что угловой коэффициент - это значение скорости функции в этой точке v=k.

Уравнение движения имеет вид y(t)=y_0+vt, где y_0- начальная координата, а v- скорость. Следовательно, y_0=-5, а v=1. Если k=1, а k=tan α=> α=45^o

Задача №2

Уравнение движения материальной точки задано уравнением y(t)=3+2t+t^2.Определите скорость материальной точки в момент времени t=7.

Решение: 1) Физический способ:

Уравнение движения имеет вид y(t)=y_0+v_0t+$\frac{at^2}{2}$, где y_0-начальная координата тела, v_0-начальная скорость тела, -ускорение. В процессе движения

Скорость тела меняется по закону v(t)=v_0+at. Следовательно, из исходного уравнения движения v_0=2, a=2. Подставив эти значения в формулу v(t)=v_0+at, получим v(t)=2 +2t, теперь найдем скорость в момент времени t=7.

v(7)=2+2·7=16

2) Математический способ:

По определению, скорость – это первая производная функции по времени. Значит, найдем первую производную функции y(t)=3+2t+t^2. $y'(t) = 2 + 2t$. Теперь найдем значение производной при t=7. Получается $y'(7) = 2 + 2 * 7 = 16$

В процессе преподавания физики и математики учителю следует акцентировать внимание на физике как на источнике задач, решаемых математикой. Физика служит основным инструментом для развития математического аппарата.

На основании выше сказанного, можно сделать вывод о том, что межпредметные связи курсов физики и математики заключают в себе широкие возможности для роста научного уровня преподавания этих дисциплин, поэтому укрепление взаимосвязи между ними необходимо на ранних этапах их изучения.

Библиографический список

1. Бурцева Н. М. Межпредметные связи как средство формирования ценностных отношений: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2001. 231 с.

2. Берулава М. И. Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин // Сов. педагогика. 1987. № 8. 59 с.

3. Василькова И. М. Межпредметные связи физики с курсом физической географии в основной школе: дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2005. 126 с.

4. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. М.: Педагогика, 1981. 160 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт // URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения: 10.05.2023).

ГОЛУБЧИКОВ НИКОЛАЙ СЕРГЕЕВИЧ – магистрант, Орловский государственный университет им. И.С Тургенева, Россия.

О.В. Давидчук

ПРИМЕНЕНИЕ ВЕБИНАРОВ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И НЕДОСТАТКИ

Цель статьи – изложить актуальные вопросы цифровизации обучения взрослых. В статье приведен общий обзор работы вебинарных площадок в контексте их использования в педагогическом процессе. Рассмотрены недостатки и возможности электронного образования взрослых в формате вебинаров.

Ключевые слова: *Цифровизация, электронное образование, образовательный процесс, цифровые технологии, вебинар, вебинарная площадка, учебная мотивация.*

Вследствие мировых событий последних лет многие процессы преображаются. В том числе сфера образования претерпевает изменения с ярко проявленной тенденцией к широкому распространению электронного обучения. Это привело к возникновению как новых возможностей, так и ряда ограничений в педагогическом процессе.

Одной из форм интерактивного обучения, получившей широкое распространение, является вебинар. Вебинар (от англ. webinar) — это тематическое учебное виртуальное выступление одного или нескольких спикеров, которое проходит на вебинарной площадке с использованием электронных средств коммуникации. В момент его проведения участники могут находиться в любой части земного шара. Общение между ними осуществляется посредством видео и аудиоформатов, а также в текстовом чате. На экране демонстрируются слайды, графики и тд.

Пользуются особой популярностью следующие вебинарные площадки: www.bizon365.ru, www.myownconference.ru, www.webinar.ru, www.my-webinar.com и другие. Мы в своей работе применяем www.bizon365.ru, так как он удовлетворяет всем требованиям к функционалу, необходимому для качественного проведения вебинара: качество звука и изображения, задержка вещания и чата минимальна по времени, есть возможность демонстрировать презентацию, подключать дополнительных участников к онлайн-семинару, делать запись видео-трансляции.

Главное требование к отбору содержания учебного материала — это минимизация наличия навыковых компонентов обучения, где лучшим способом будет контактный, когда необходимо педагогу увидеть процесс «в руках» ученика, при необходимости его поправить и направить в освоении нового умения, помочь поставить руку. Вебинары не могут в полной мере заменить в данном случае контактный способ передачи образовательного материала. Если передаётся исключительно знаниевый компонент, семинар имеет информационное, просветительское, мотивационное или похожее значение и не имеет цели отработки новых знаний и навыков, вебинар будет отличным решением.

Например, вебинары можно интегрировать в образовательный процесс, когда педагог ссылается на другого автора, в видео которого раскрывается тема подробнее или преподносится иной взгляд на частично освещенную проблематику на уроке, а также в качестве домашнего задания. Если у педагога уже есть видео-запись своего вебинара, он может использовать его в ходе образовательного процесса и включать частично или полностью. Вебинар может быть отличным выходом в случае перехода на дистанционное образование вследствие соответствующего приказа, или если группа обучающихся на карантине, когда педагог в отъезде или в ситуациях домашнего образования.

Достоинствами вебинаров в условиях цифровизации является интерактивность обучения, обеспечивающая быстрый и доходчивый обмен информацией в режиме реального времени, возможность подключить международных спикеров, электронную доску с пером, а также сочетать с контактными формами обучения. Уроки или курсы при необходимости можно записать и использовать повторно, сохраняя лич-

© О.В. Давидчук, 2023.

Научный руководитель: *Маракушина Ирина Геннадьевна* – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства ВШППиФК (САФУ имени М.В. Ломоносова), Россия.

ные ресурсы педагога (временные, трудовые затраты). Процесс продумывания новых форматов игр в виртуальном обучении стимулирует рост и применение своего творческого потенциала у педагогов с признаками профессионального выгорания. Это дает возможность обучающимся из разных уголков земли проконтактировать со спикером, который находится далеко от участников, с разностью в часовых поясах. Инструменты цифровизации обучения помогают учащимся не прерывать образовательный процесс при временных ограничениях в здоровье.

При этом формат вебинаров в образовательном процессе имеет и ряд недостатков. Оно требует предварительного освоения дистанционных образовательных технологий всеми участниками образовательного процесса. Существуют локации, где сеть Интернет отсутствует. Электронная связь может прерываться и мешать восприятию информации, в онлайн-формате даже при хорошем интернете есть задержка в связи. Это осложняет контроль и управление процессами учащихся, особенно при формировании навыка. В некоторых форматах обучения у педагога нет зрительного контакта педагога со слушателями. Как следствие, есть сложности с управлением уровнем внимания, вовлеченности в образовательный процесс учащихся, с определением степени их понимания и усвоения материала. Педагогу приходится прикладывать больше сил и энергии, чтобы быть услышанным и держать внимание участников. Учащийся может создать комфортную обстановку для себя во время обучения, и тем самым себя расслабиться, вплоть до возможности уснуть в ходе образовательного процесса. При этом отсутствует контакт с другими участниками и единомышленниками по образовательному курсу, есть ощущение одиночества в процессе обучения, ощущается недостаток группового взаимодействия с очными слушателями.

Исходя из вышесказанного мы можем сделать вывод, что существует ряд ситуаций, когда благоразумным выбором будет использование в образовательной деятельности вебинарной площадки. Например, проведение вебинара как самостоятельного урока или подключение формата записи вебинара в контактные формы образовательного процесса. Посмотреть видео-запись по указанной ссылке, это может быть заданием на дом. Полученные на вебинаре знания материала можно проверить также в виртуальном формате в виде анкетирования в Google-форме или на одном из электронных учебных площадок (например, Getcourse).

Как и в любой технологии, у вебинаров есть свои преимущества и недостатки, важно выбирать данный способ под те цели, где его преимущества максимально необходимы и нужны для образовательного процесса, а недостатки будут незначительны или вовсе не заметны.

ДАВИДЧУК ОЛЕСЯ ВАЛЕРЬЕВНА – магистрант, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Высшая школа педагогики, психологии и физической культуры), Россия.

О.О. Дёмова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности развития представлений об окружающем мире у младших школьников с задержкой психического развития. Отмечаются основные трудности и ограничения в знаниях, с которыми сталкиваются младшие школьники с ЗПР в образовательном процессе. На основе этого, рассматривается метод исследовательской деятельности, как вариант эффективного развития представлений об окружающем мире у младших школьников данной нозологической группы.

Ключевые слова: *Задержка психического развития, представления об окружающем мире, исследовательская деятельность, внеурочная деятельность, младшие школьники, развитие.*

Полные и реалистичные представления об окружающем мире – это обязательное условие для социализации любого человека. В связи с этим, формирование полноценных представлений об окружающем пространстве у детей является актуальной задачей современной педагогической науки.

Особенную важность данная задача приобретает в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в частности, с детьми с задержкой психического развития (ЗПР).

Так, уже с первого года пребывания ребенка в начальном звене образовательного учреждения, начинается активное усвоение норм взаимодействия человека и окружающего мира, так как младший школьный возраст наиболее сенситивен для этого. В большинстве случаев, уже к первому классу нормально развивающиеся младшие школьники обладают определенным запасом знаний об окружающем мире, полученным в дошкольном образовательном учреждении. В то же время, дети с задержкой психического развития, поступающие в начальную школу, часто, вследствие недоразвития познавательной деятельности, не получают в дошкольном учреждении тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для успешного освоения образовательной программы в младшем школьном возрасте.

К первому классу, в большинстве случаев, младшие школьники с ЗПР имеют ограниченный запас представлений об окружающем мире: о природе (диких и домашних животных, среде их обитания, природных явлениях), об обществе (ближайшее и дальнее окружение), а также недостаточно развиты временные представления (времена года, их признаки и характеристики). Это проявляется в недостаточном объеме, в неточности и фрагментарности знаний, также в трудностях их систематизации и классификации, и в неумении применять эти знания в практической деятельности и при решении определенных задач [1].

Т.И. Петрова и Н.А. Дмитриева отмечают: «Имеющиеся знания и представления об окружающем мире, у обучающихся с задержкой психического развития носят ограниченный и примитивный характер. Они не владеют информацией о себе и своей семье, могут помнить свое имя, но сведения о членах семьи, адресе проживания могут не сказать. У них не сформирована ориентировка в пространственно-временных отношениях (относительно «схемы» своего тела, не ориентируются в днях, неделях и т.д.) [3].

На практике, ограничения в представлениях об окружающем мире у детей с ЗПР первого года обучения имеют некоторые закономерности: зачастую школьники затрудняются назвать дату своего рождения, возраст, фамилию и отчество, город и адрес проживания. Часто дети придумывают название города, в котором проживают, либо называют самый известный город в стране - Москву. Почти все дети младшего школьного возраста с ЗПР не знают понятие «столица».

© О.О. Дёмова, 2023.

Научный руководитель: *Гольдфарб Ольга Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

В большинстве случаев не могут рассказать о составе своей семьи, о профессиях родителей, а также назвать имена своих родителей. Также младшие школьники и с ЗПР плохо ориентируются в местоположении своего дома, а также объектах, находящихся рядом с домом.

Часто при просьбе описать явления природы у детей отмечается недостаточный запас сведений о природных явлениях, соответствующих определенным временам года из-за их схожести, также отмечается смешение понятий «время года» и «месяц» [2]. Они затрудняются в назывании времен года, путают их последовательность и отнесенность каждого месяца с определенному сезону. При опоре на наглядный материал, в большинстве случаев, могут затруднятся в определении осени и весны, так как не могут найти явных различий между этими сезонами, но хорошо определяют зиму и лето, при этом выделяют совсем немного отличительных особенностей этих времен года. При вопросе «Какой сейчас месяц?» дети в ответе часто дают название времени года. Затрудняются в перечислении всех месяцев каждого сезона, не могут установить порядок месяцев друг за другом.

Также, младшие школьники с ЗПР из-за недостаточных сведений о явлениях окружающего мира, испытывают трудности при установлении причинно-следственных связей между явлениями природы, это отчетливо можно проследить в процессе составления рассказа по серии сюжетных картинок [2]. Следовательно, дети затрудняются ответить, почему за одним явлением следует другое, по какой причине это происходит. Например, при составлении описания по картинке признаков изменения природы при наступлении весны, младшие школьники без помощи учителя не могут объяснить, почему на деревьях начинают появляться листочки, люди перестают носить теплые вещи, начинает таять снег и появляются лужи. Также часто возникают трудности в выполнении заданий на классификацию объектов природы: из-за ограниченного запаса знаний ребенок не может разделить объекты на группы, выделить общие признаки этих объектов.

Наблюдаются сложности при назывании и перечислении последовательности дней недели, при определении последовательности дней друг за другом, а также дней, с которых начинается и заканчивается неделя. Младшие школьники данной нозологической группы затрудняются в определении, какой день был вчера, какой будет завтра, послезавтра [2]. При описании, какая в настоящий момент погода на улице, дети могут отвечают кратко и используют только простые формулировки предложений (холодно или тепло, дует ветер, светит солнце).

Вследствие нехватки знаний об объектах живой и неживой природы, дети данной категории часто забывают название конкретного объекта, поэтому способны лишь частично описать его признаки. К примеру, ребенок может перечислить всех известных ему домашних животных, проживающих в квартире и встречающихся в повседневной жизни ребенка (кошка, собака), но других, незнакомых, либо малознакомых представителей этой группы (свинья, лошадь, овца и др.), не будет относить к категории домашних животных.

На основании вышеперечисленных особенностей представлений об окружающем мире у младших школьников с ЗПР, можно сделать вывод, что развитие представлений об окружающем мире - важный компонент умственного развития ребенка, который обеспечивается взаимодействием всех познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, речи, воображения [1]. У детей, пребывающих в начальной школе, отмечается высокий интерес к явлениям окружающего мира. Поэтому, обучение должно базироваться на формировании и развитии у младшего школьника основных знаний и понятий об окружающем мире, чтобы у ребенка складывалась адекватная, целостная картина мира и закладывались основы для миропонимания. Эти знания должны основываться на чувственном опыте ребенка и воспитании правильного отношения к окружающему миру и природе [2].

Следовательно, существует необходимость развития полноценных представлений об окружающем мире, так как эти знания важны для успешной социализации ребенка в новой образовательной среде.

Многие выдающиеся исследователи и педагоги изучали необходимость развития представлений об окружающем мире у детей с ЗПР, в особенности, они придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли; В. Г. Белинский, А. И. Герцен говорили о необходимости приобщения детей к природе, к возбуждению стойкого и глубокого интереса к ней, без которого невозможно накопление разнообразных сведений об окружающих предметах. К.Д. Ушинский придавал большое значение природе, он был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития. Е. Н. Водовозова, Е. И. Тихеева уделяли много внимания природе как средству умственного воспитания. Природа как источник форм, красок, звуков была широко использована в целях сенсорного воспитания младших школьников в играх с природным материалом и природоведческим содержанием (З.Д. Сизенко, С.А. Веретенникова, А.М. Сизова, Л.И. Пушнина, М.В. Лучич, Э.И. Залкинд, А. С. Макаревич,

Н.К. Постникова, Е. И. Корзакова, В.Г. Фокина и др.), так как именно на начальном этапе школьного обучения складывается начальное ощущение окружающего мира.

Большое значение в научном обосновании необходимости ознакомления с окружающим миром имеют исследования, проводимые известными педагогами. Например, исследование Э. И. Залкинд посвящено ознакомлению детей с птицами. Данное исследование раскрывает важность правильной организации эмоционального восприятия предметов окружающего природного мира.

Также, процесс становления представлений об окружающем мире у детей еще в 20-е годы прошлого века заинтересовал П.П. Блонского. Теория Блонского подтверждает, что у детей с ЗПР наблюдается ограниченное понимание пространственных отношений, времени и причинно-следственных связей. Однако, Болонский утверждает, что это не связано с недостатком интеллекта, а скорее с ограниченностью опыта и возможностей взаимодействия с окружающей средой. Поэтому, он рекомендует использовать методы обучения, которые позволяют детям с ЗПР получать опыт и взаимодействовать с окружающей средой, чтобы развивать их представления об окружающем мире. Это может включать использование игр, экскурсий, практических заданий и других методов, которые позволяют детям с ЗПР учиться через опыт.

Также большой вклад в понимание проблемы представлений об окружающем мире внес советский ученый и известный автор – Л. С. Выготский. Он разработал теорию социокультурного развития. Он считал, что развитие представлений об окружающем мире зависит от социального и культурного контекста, в котором живет ребенок. Также он подчеркивал важность взаимодействия между ребенком и более опытными людьми для развития его представлений.

Еще одной теорией является исследование Джерома Брунера, который считал, что дети строят свои представления об окружающем мире на основе своих собственных опытов и взаимодействий с окружающей средой. Он также подчеркивал важность использования различных методов обучения для помощи детям в построении своих представлений.

В целом, все эти теории подчеркивают важность поиска нового эффективного подхода и способа для успешного развития представлений об окружающем мире у младших школьников с ЗПР, с опорой на индивидуальный подход к каждому ребенку в обучении и на создание подходящих условий для его развития. Данные теории также подчеркивают важность взаимодействия ребенка с окружающей средой.

Исходя из этого, при выборе метода развития представлений об окружающем мире у детей с ЗПР, важно отойти от строгих рамок урока и насыщать программу дополнительными вопросами и темами, которые помогут детям данной нозологической группы успешно освоить образовательную программу. Также важно использовать наглядные материалы, такие как фотографии, рисунки, модели и игры, чтобы облегчить детям понимание и запоминание информации.

Всем этим условиям соответствует метод исследовательской деятельности, который позволит построить эффективную работу по развитию представлений об окружающем мире у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности.

По словам А.И. Савенкова, исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения [1]. Метод исследовательской деятельности ставит перед детьми задачу самостоятельного, и с использованием помощи педагога поиска информации и анализа полученных результатов.

Склонность к исследованиям свойственна всем детям без исключения. Неутомимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину традиционно рассматриваются как важнейшие индикаторы детской любознательности. Исследовательская деятельность, помимо активного развития представлений об окружающем мире, позволяет детям активно участвовать в процессе обучения и развивать свои когнитивные и социальные навыки, также навыки самостоятельного поиска информации, анализа и оценки полученных результатов, а также способствует развитию креативности и творческого мышления. Для детей с ЗПР может быть полезно начинать с более простых и конкретных заданий, которые позволяют им легче формулировать вопросы и гипотезы. Например, можно начать с исследования различных растений и животных, чтобы дети могли наблюдать их поведение и изучать их особенности.

Главное условие в реализации метода исследовательской деятельности - создание учителем творческой атмосферы и обстановки, в которой педагог сможет учитывать возрастные особенности. Это должен быть интересный труд для обучающегося. Учитель в данном процессе является главенствующей фигурой, которая организует, направляет и контролирует все этапы исследовательской деятельности [1].

Исследовательская деятельность в рамках освоения предмета «Окружающий мир» во внеурочной деятельности, представляет собой творческое начало в самостоятельном активном поиске решения про-

блем познавательной деятельности за объектами природы с использованием наглядного материала, формированием умений анализировать факты и явления природы и общества, выявление причинно-следственных связей. Она способствует развитию мышления, пополнению знаний младших школьников, развивает аналитическое и логическое мышление обучающихся.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что экспериментально-исследовательская деятельность ребёнка - не просто один из методов обучения. Это путь формирования особого стиля детской жизни и познавательной деятельности, который реально запускает механизм саморазвития ребенка. Данный метод можно активно использовать для формирования и развития адекватной картины мира и знаний об окружающей среде.

Библиографический список

1.Марченко, А. А. Организация исследовательской деятельности младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир» [Текст] / А. А. Марченко // Педагогика и психология образования. – 2019. – №1. – С. 70–76.

2.Батурова, О.В. Особенности представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития / О.В, Батурова. // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. №1. – С. 129–133.

3.Мамедова, К.Б. Педагогические аспекты формирования экологического сознания детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования / К.Б. Мамедова // Архивариус. 2016. №2 (6). – С. 50-54.

ДЁМОВА ОЛЬГА ОЛЕГОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

М.В. Кунцендорф

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются особенности развития творческого воображения у младших школьников с задержкой психического развития. Данная информация была получена на основе анализа современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме изучения развития творческого воображения у младших школьников с задержкой психического развития. В Данной работе освещаются факторы, определяющие особенности развития творческого воображения у младших школьников с ЗПР, а также способы его развития.

Ключевые слова: *младшие школьники, задержка психического развития, творческое воображения, обучение, развитие.*

На современном этапе развития детской психологии значительное место занимает изучение факторов, определяющих эффективность учебно-воспитательной деятельности в условиях общеобразовательной школы.

Согласно исследованиям, воображение выступает предпосылкой успешного усвоения ребенком новых знаний и преобразования имеющихся, способствуют саморазвитию т. е., в значительной степени определяет эффективность обучения и воспитания в условиях школьного образования [1].

Сущность понятия «творческое воображение» не так однозначно. Современные исследования дают основания для сравнения механизмов деятельности творческого воображения и мышления, большинство из которых склоняется к тому, что творческое воображение и мышление сходны по механизмам, но направлены на разные цели.

На сегодняшний день феномен творческого воображения изучен недостаточно. Существует потребность в более глубоком исследовании особенностей развития творческого развития, а также в разработке способов его развития.

Согласно исследованиям Поповой М.М., Алексеевой А.А., развитие творческого воображение младших школьников с ЗПР находится на низком уровне, развивается медленно, с опозданием. Развитие творческого воображения у младших школьников с ЗПР зависит от состояния ряда других психических функций (мышления, памяти и др.), которые также недостаточно развиты [4].

Таким образом, современное состояние творческого воображение у младших школьников определяет научную значимость дальнейшего изучения особенностей развития данного психического процесса. Благодаря изучению особенностей развития творческого воображения младших школьников с задержкой психического развития становиться возможна дальнейшая разработка эффективных способов его развития.

Данная статья написана с целью изучения особенностей развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также для дальнейшей разработки эффективной психолого-педагогической программы, направленной на развитие этого психического процесса.

Основной функцией творческого воображения является создание новых образов, значительно отличающихся от существующих. Они могут воплощаться в разных видах деятельности в виде предметов или идей [2].

Проанализировав исследования о развитии творческого воображения младших школьников с ЗПР, можно выделить следующие особенности развития данного процесса:

© М.В. Кунцендорф, 2023.

Научный руководитель: *Гольдфарб Ольга Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

Во-первых, развитие творческого воображения у младших школьников с задержкой психического развития происходит более медленно, чем у сверстников без данной особенности развития. Это связанно с рядом психологических факторов.

Первая группа факторов связана с отсутствием у младшего школьника с задержкой психического развития богатого и разнообразного пережитого опыта. Младших школьник с задержкой психического развития имеет небольшой запас общих сведений об окружающем мире. У него недостаточно развиты пространственные и временные представления, а также отмечается низкая потребность в общении. Все перечисленное тормозить процесс развития творческого воображения [3].

Вторая группа факторов обусловлена состоянием психических процессов, непосредственно связанных с развитием творческого воображения у младших школьников с задержкой психического развития [3].

Например, трудности реализации образа в соответствии с замыслом обусловлены недостаточной сформированнностью аналитико-синтетической деятельности мышления. Младшие школьники с задержкой психического развития при анализе предмета или явления как правило называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью, что затрудняет построение и восприятие целостного образа, установления взаимосвязей между предметами и явлениями. Присущая этим детям монотонность, однообразие и неосознанность деятельности влечет за собой стереотипность и подражательность образных действий. Также на развитие творческого воображения у младшего школьника с ЗПР влияет недостаточное развитие памяти, речи, восприятием др.

Следующим фактором, замедляющим развитие творческого воображения у младших школьников с ЗПР, является то, что генез творческого воображения у младших школьников непосредственно связан с развитием игровой деятельности. У детей с задержкой психического развития навыки игровой деятельности формируются сложнее, что связано с трудностью формирования представлений, недостаточностью регуляции деятельности, недостатком общения по линиям «Взрослый – ребенок, ребенок – ребенок», с трудностью осмысления мира человеческих отношений. Вследствие чего развитие творческого воображения у детей с ЗПР к младшему школьному возрасту сформируются недостаточно [4].

Во-вторых, процесс развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста с ЗПР может постоянно тормозиться, так как мотивационно-потребностный компонент в самом развитии выражен слабо. Стремление младших школьников с ЗПР проявить себя как творческую личность, наличие интереса к творческим видам заданий снижено. Как правило степень заинтересованности в выполнении творческого задания зависит от его сложности. Прежде всего, это связано с боязнью ситуации неуспеха, основанной на прошлых неудачах [3].

В-третьих, развитие творческого воображения у младших школьников с задержкой психического развития носит пролонгированный характер, т. е. период развития данного процесса более растянут во времени, что прежде всего связано с несформированностью предпосылок творческого воображения.

Таким образом, развитие творческого воображение младших школьников с задержкой психического развития носит пролонгированный репродуктивный характер. Такой показатель, как интеллектуальное развитие, является одним из главных факторов, определяющих особенности развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, так как у данной категории детей наблюдается недостаточная сформированность познавательных процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия, речи). Недостаточная сформированность образов-представлений у младших школьников с ЗПР, приводит к затруднениям возможности оперирования ими, что снижает уровень развития творческого воображения.

Учитывая вышеизложенное, можно выделить несколько способов развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, которые будут работать только при комплексном подходе:

1.Направить педагогические усилия на усиление потребностно-мотивационного компонента. Создавать ситуации успеха, поощрять стремления проявить себя как творческую личность. Исключить использование негативных оценок любых продуктов творчества младшего школьника с задержкой психического развития. Стимулировать самостоятельность деятельности;

2.В любом виде деятельности, направленном на развитие творческого воображения младшего школьника с задержкой психического развития использовать элемент фантазии для достижения положительного результата;

3.Разработать комплекс развивающих упражнений, направленных не только на развитие творческого компонента, но и мышления, памяти, восприятия и др. Например, создавать ситуации незавершенности, использовать элементы моделирования. Осуществление подобной программы необходимо на внеурочных занятиях;

4.Внедрить в развивающую программу элементы художественно-изобразительной деятельности, более интересные ребенку. Художественная деятельность является более доступной, понятной, интересной для младших школьников. Также можно проводить занятия с использованием техник аппликации;

Таким образом, основой для, разработанной в дальнейшем, программы станут целенаправленные систематические занятия, где основным механизмом развития воображения будет выступать художественно – творческая деятельность, которая выполняет терапевтическую функцию, снимает нервное напряжение, страх, вызывает радостное, приподнятое состояние ребенка. Поэтому так важно включение в жизнь детей разнообразных занятий художественной, творческой деятельностью, создание обстановки эмоционального благополучия, наполнение жизни детей интересным содержанием, предоставление каждому ребенку возможности пережить радость творчества.

Таким образом, творческое воображение у обучающихся с ЗПР формируются значительно медленнее, с опозданием. Их формирование зависит от развития психических и физических функций, но, с одной стороны, творчество зависит от качества сформированности восприятия, памяти, мышления, речи, с другой – способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий. Отсюда можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день существует потребность в разработке педагогических средств и методов, обеспечивающих развитие у младших школьников творческого воображения.

Библиографический список

1.Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы [Текст] / М. О. Винник. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2017–154 с.

2.Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника [Текст] / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52–59.

3.Поваляева И. Ш., Маркова С. В. Особенности развития воображения у младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1911–1915. – URL: http://e-koncept.ru/2016/96301.htm.

4.Попова М. И.: Метод изотерапии как средство развития творческого воображения младших школьников с ЗПР на внеурочных занятиях [Текст]/Попова М. И., Алексеева А. А.// Мир науки, культуры, образования: Северо-восточный федеральный университет имени М. К. Амосова. / – Якутск. –Вып. 6. – С. 201–202.

5.Чукальская, В. И. Особенности тестирования уровня развития творческого воображения у младших школьников, имеющих задержку психического развития, с использованием адаптированной методики О. Дьяченко «Дорисовывание фигур» / В. И. Чукальская. — Текст: непосредственный // Сборник «Актуальные вопросы проектирования психологопедагогических технологий с детьми и подростками с ООП». — Москва: МГОУ, 2019.

КУНЦЕНДОРФ МАРИЯ ВАДИМОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

К.В. Горлан

К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются вопросы о духовно-нравственном развитии младших школьников с нарушением интеллекта.

***Ключевые слова**: Духовность, нравственность, духовно-нравственное развитие, младшие школьники с нарушением интеллекта.*

В современном обществе проблема духовно-нравственного развития подрастающего поколения вышла на первый план. В настоящее время большое количество людей понимают, что для достижения духовно-нравственного возрождения нации необходимо не только традиционное образование, но и нравственные принципы и ценности, не поддающиеся рациональному анализу на основе научного знания. Таким образом, воспитание детей и подростков путем развития их духовных и нравственных качеств становится ключевой задачей образовательных организаций в России.

Следовательно, духовно-нравственное развитие подрастающего поколения становится приоритетной задачей не только для обычных школ, но и для школ, занимающихся обучением и воспитанием детей с нарушением интеллекта. Эти учебные заведения должны не только предоставлять знания, но и помогать в развитии личностных качеств детей, а также подготавливать их к самостоятельной и полноценной жизни в обществе. В связи с этим, учителя и преподаватели должны активно внедрять в свою практику методы воспитания и развития нравственных ценностей, религиозных и моральных устоев, передавая их своим ученикам. Это позволит конструктивно и эффективно решать задачи по развитию детей и подростков, а также способствовать созданию здоровой, устойчивой и процветающей общественной среды.

Вопросами нравственности, нравственного развития и нравственного воспитания занимались Ю. К. Бабанский, О. С. Богданова, Л. И. Божович, Н. И. Болдырев, Л. С Выготский, Л. А. Высотина, Н. Е. Ковалев, Б. Ф. Райский, Г. В. Слепухина, Н. А. Сорокин, Е. В. Субботский, Н. М. Трофимова, И. Ф. Харламов и др. Под нравственным развитием они понимают процесс становления и качественной перестройки сознания, чувств, поведения на основе объективных и субъективных факторов и самовыражения личности в деятельности и поведении. Так, нравственное развитие предполагает процесс "количественных" и "качественных изменений" человека в его восприятии идеалов, ценностей, взглядов, отношений.

В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами в обществе, можно судить об уровне его нравственности .[1]

Развитие нравственности у человека происходит в течение всей жизни, но основы морали закладываются в детстве и закрепляются в подростковом и юношеском возрасте. Дети с нарушением интеллекта развиваются по тем же законам, что и нормально развивающиеся дети. Однако, из-за интеллектуальной неполноценности, их развитие происходит в особых условиях.Н. М. Трофимова подчеркивает, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным и чувствительным периодом для усвоения норм нравственности.

Во-первых, это интенсивное развитие познавательной активности. Развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью, что приводит детей к усвоению материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий.

Во-вторых, произвольность психических процессов, формирование волевых усилий, новый уровень потребностно-мотивационной сферы ребенка позволяет ему действовать под влиянием не только непосредственных импульсов, но и руководствоваться сознательно поставленным целям, нравственными требованиями и чувствами.

В-третьих, у младших школьников формируется способность к сознательному руководству собственным поведением. Возникают относительно устойчивые формы поведения и деятельности.

© К.В. Горлан, 2023.

Научный руководитель: *Гольдфарб Ольга Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

И, наконец, формируется личностная рефлексия, которая предполагает знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований своих действий, поступков, свое отношение к духовным ценностям.

В развитии детей с нарушением интеллекта наблюдаются сложности в духовно-нравственной сфере. Они связаны со многими факторами, включая несформированность потребности в общении, трудности в усвоении и использовании языка и социальных навыков, а также сложности в социализации и формировании нравственных убеждений и привычек. Кроме того, эти дети часто имеют проблемы в эмоциональной и волевой сферах, что негативно сказывается на их поведении и взаимодействии с окружающими людьми.

В связи с этим важно определить, что включает в себя духовно-нравственное развитие младших школьников с нарушением интеллекта. В рамках этого процесса ребенок должен осознавать свою связь с обществом, понимать его зависимость от него и необходимость учитывать интересы общества. Важно также ознакомить ребенка с нравственными идеалами, требованиями общества и доказать их правомерность и разумность. Это позволит превратить нравственные знания в убеждения и создать систему этих убеждений.

Кроме того, формирование устойчивых нравственных чувств и высокой культуры поведения является одним из основных проявлений уважения к людям. В рамках духовно-нравственного развития детей с нарушением интеллекта необходимо также формировать нравственные привычки, которые станут стабильной основой для будущих поступков и поведения ребенка. Все эти аспекты важны для полноценного и гармоничного развития младших школьников с нарушением интеллекта.

Развитие нравственных привычек является важным аспектом духовно-нравственного развития детей с интеллектуальными нарушениями. Для таких детей возможно создание благоприятных условий для роста и развития их духовно-нравственных потребностей и интересов. Следует отметить, что у этих детей, из-за неразвитости мышления и слабой способности усваивать общие понятия и закономерности, процесс формирования понятий о морали и нравственности начинается сравнительно поздно и проходит в поверхностном характере. Дети учатся правилам морали из различных источников, однако, не всегда способны действовать соответствующим образом и использовать эти знания в реальных ситуациях. Несомненным фактором является недостаточная устойчивость нравственных понятий, что может привести к принятию неправильных решений и действий. Дети могут поддаться дурным влияниям, что также может сказаться на их моральном развитии. В связи с вышеизложенным, необходимо создавать особые условия для формирования нравственных привычек у детей с общим нарушением интеллекта с целью достижения гармоничного развития их личности

Духовно-нравственное становление личности младших школьников с нарушением интеллекта во многом определяется правильно организованным общением как детей между собой, так и с родителями. Каждый последующий этап нравственного развития личности знаменуется новым увеличением ее нравственных возможностей.

Данный возраст – это тот этап развития личности, который по преимуществу является этапом накопления знаний и приобретения опыта, в том числе духовно-нравственных знаний, опыта. Е.А. Стребелова считает, что в младшем школьном возрасте зарождаются моральные качества, которые воплощают в себе те или иные моральные нормы, но эти качества еще слабо выражены. У детей этого возраста еще недостаточно развито самосознание, поэтому они не могут осознать свои качества и соотнести их со своими поступками, в отношении же других людей могут. Умение видеть причину поступков в самом себе вырабатывается только в подростковом возрасте. Особенности духовно- нравственного формирования детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта связаны с развитием степени осознанности, обобщенности их представлений о нравственной стороне человеческих отношений.

Проблему нравственного воспитания исследовали и философы, и психологи, и педагоги - ученые. Но и сейчас она актуальна. Так как очень часто не удается оградить детей и подростков от дурного влияния негативных явлений действительности.

Библиографический список

1.Исследование проблем нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта // Киев: Библиотека Украины (elibrary.com.ua). Дата обновления: 12.10.2014. URL: https://elibrary.com.ua/m/articles/view/Исследование-проблем-нравственного-развития-и-воспитания-детей-с-нарушениями-и-отклонениями-интеллекта-2014-10-12 (дата обращения: 22.05.2023).

2.Нравственное поведение детей младшего школьного возраста с нарушениями развития [Текст] : учебно-методическое пособие / С. О. Ларионова ; Урал. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., испр., доп. и перераб. – Екатеринбург : Ажур, 2016. – 108 с.

3.Современные технологии обучения и развития учащихся специальных (коррекционных) школ (по материалам республиканского семинара-практикума) / под ред. А. М. Ванина // Интеграция образования. – 2010.– № 1. – С. 120–124.

ГОРЛАН КСЕНИЯ ВИТАЛЬЕВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

Е.В. Гладкая

СИСТЕМА КОРРЕКЦИИ ВЕСА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ДЗЮДОИСТОВ

В статье рассматриваются вопросы совершенствования коррекции веса высококвалифицированных дзюдоистов. Предложена система коррекции веса, позволяющая сохранить высокий уровень работоспособности высококвалифицированным дзюдоистам после снижения веса.

Ключевые слова: *Коррекция веса, снижение массы, тренировочный режим, режим питания, водный баланс, контроль, подгонка веса.*

Регулирование массы тела перед соревнованиями – это комплексный процесс, включающий в себя правильное построение тренировочного режима, уменьшение объема и калорийности питания, а также использование тепловых процедур. Для разработки системы коррекции веса тела за основу нами были взяты способы и методы снижения массы тела В. А. Гелесевича [3] и О. О. Борисовой [1]. Разработанная система коррекции веса для высококвалифицированных дзюдоистов изображена на рисунке 1.

Разработанный нами система рассчитана на снижение веса 3,5-4,5 кг и рассчитана на 13 дней, если необходимо согнать вес более указанного длительность, используемые способы, методы и средства коррекции веса должны корректироваться.

Для разработки собственной системы коррекции веса тела мы использовали равномерный метод снижения массы тела. Данный метод предполагает, что ежедневно на протяжении всего периода сбрасывается одинаковая

Таким образом, спортсмены, регулирующие вес по разработанной нами системе, снижали вес на 270-370 г ежедневно на протяжении 13 дней.

Контроль веса во время снижения спортсмены осуществляли самостоятельно, фиксируя его с утра натощак, до тренировок и после тренировок, а также перед сном. Состояние спортсменов на протяжении всего тренировочного цикла и коррекции веса контролировал спортивный врач, отслеживая АД, ЧСС и общее состояние регулирующих вес.

Так как коррекция веса проходит в условиях подготовки к соревнованиям перед спортсменом стоит задача не просто снизить вес тела, но и выйти на пик своей спортивной формы. Для выполнения этих задач необходим правильно построенный тренировочный режим. В своем системе мы использовали цикл подготовки к соревнованиям длительностью три недели для высококвалифицированных дзюдоистов, предложенный О. Бруссаль-Дервалем, А. Г. Левицким и Л. Н. Барышниковой [2], представленный в таблице 1.

В первую неделю тренировочного цикла спортсмены тренировались в своем весе, и длительность тренировок составляла 1,5-2 ч. Во вторую неделю дзюдоисты начинали коррекцию веса, и длительность тренировочного занятия была снижена до 1-1,5 ч. Спортсмены регулирующие вес дополнительно выполняли тренировки, направленные на снижение веса в течение 30-40 мин, используя специальный костюм для сгонки веса (костюм-сауна). Тренировка включала в себя интенсивную разминку, серии упражнений скоростной направленности в парах и с резиной с короткими промежутками работы и отдыха. После жиросжигающей тренировки проводились восстановительные мероприятия, включающие в себя банные и водные процедуры, массаж и др. средства восстановления.

Чтобы избежать ухудшения показателей силы, физической работоспособности, психического состояния, а также технико-тактической подготовленности во время коррекции веса важно было правильно выстроить режим питания и питьевой режим.

© Е.В. Гладкая, 2023.

Научный руководитель: *Яворская Елена Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

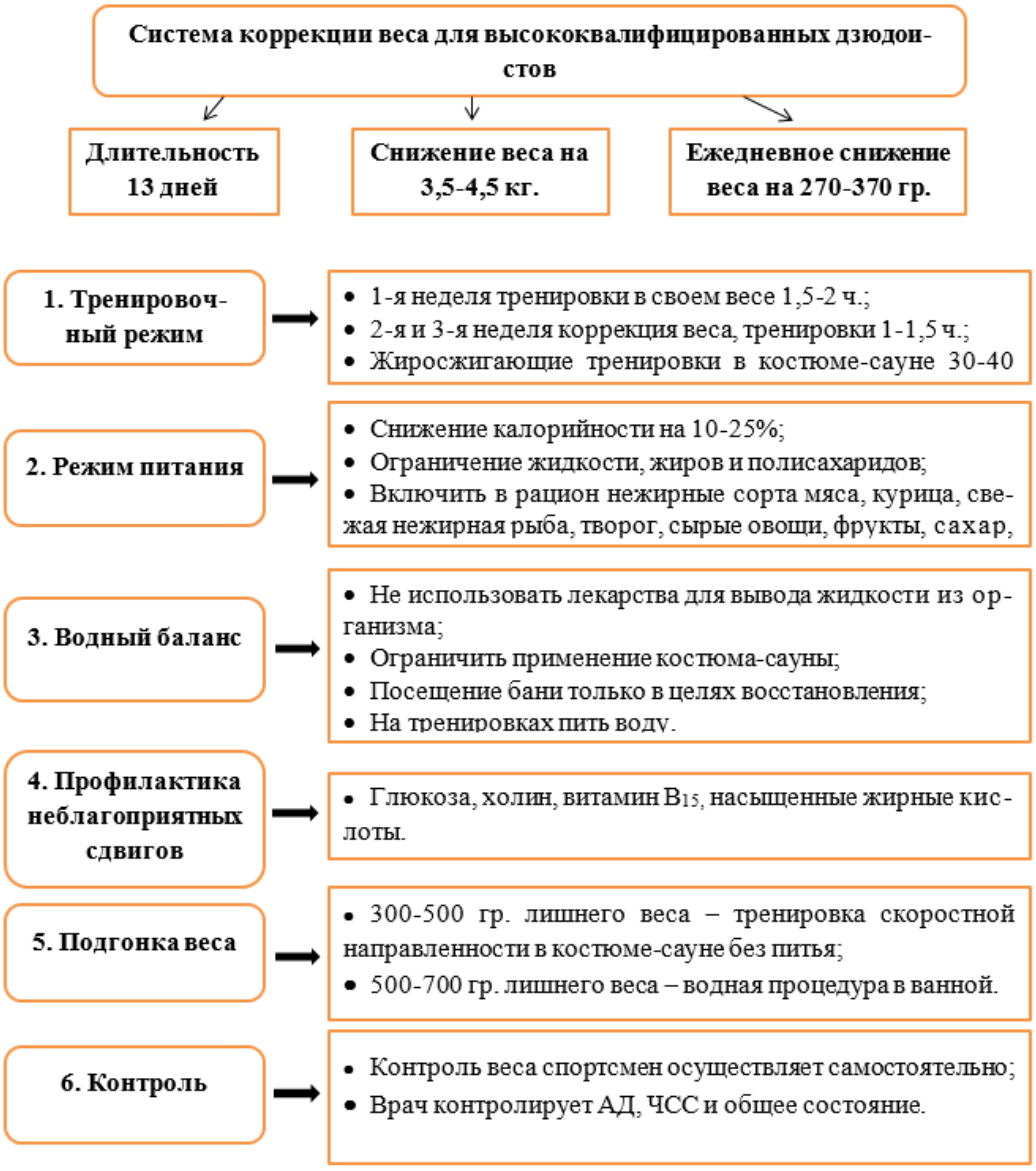

Рис. 1. Система коррекции веса для высококвалифицированных дзюдоистовмасса тела

Таблица 1

Тренировочный план подготовки к соревнованиям для высококвалифицированных дзюдоистов

		понедельник	вторник	среда	четверг	пятница	суббота	воскресенье
НЕДЕЛЯ 1	1-я половина дня	Тренировка скоростной направленности	Тренировка на татами, рандори, борьба в партере	Восстановление	Скоростно-силовая тренировка			Восстановление, при необходимости жиросжигающая тренировка
	2-я половина дня	Рандори	Бег, тренировка на максимальную аэробную мощность		Рандори	Рандори	Силовая тренировка	
НЕДЕЛЯ 2	1-я половина дня	Тренировка скоростной направленности	Силовая тренировка	Бег, тренировка на максимальную аэробную мощность	Силовая тренировка	Тренировка скоростной направленности	Восстановление, при необходимости жиросжигающая тренировка	Восстановление, при необходимости жиросжигающая тренировка
	2-я половина дня	Рандори		Рандори	Восстановление, при необходимости жиросжигающая тренировка	Рандори		
НЕДЕЛЯ 3	1-я половина дня	Тренировка скоростной направленности	Восстановление, при необходимости жиросжигающая тренировка	Тренировка скоростной направленности	Силовая тренировка	Тренировка скоростной направленности	Тренировка скоростной направленности	Соревнования
	2-я половина дня	Рандори			Восстановление, при необходимости жиросжигающая тренировка			

Для снижения массы тела мы использовали метод отрицательного энергетического баланса. За счет увеличения энергетических трат и уменьшения потребления энергии мы гарантировали минимальную потерю «тощей массы». Отрицательный энергетический баланс составлял не более 400-800 ккал в день и составил уменьшение калорийности рациона на 10-25 %. Калорийность снижалась постепенно до 30-45 килокалорий на 1 кг массы тела в сутки (2,2-2,5 г белка, 1-2 г жира и 4-4,5 г углеводов). Питание ограничивалось за счет уменьшения жидкости, жиров и полисахаридов. В первые дни перехода на ограничительную диету мы уменьшили объем первого блюда (до 200 гр.) и ограничили гарниры, содержащие углеводы (картофель, макароны, каша), а также хлеб. В пищу были включены такие продукты, как нежирные сорта мяса, курица, свежая нежирная рыба, творог, сырые овощи, фрукты, сахар, мед.

Чтобы избежать обезвоживания во время снижения веса мы предложили дзюдоистам:

–не использовать лекарства для вывода жидкости из организма;

–не использовать на тренировках на протяжении всех дней коррекции веса костюм-сауну, а делать это только на коротких жиросжигающих тренировках;

–не использовать баню (сауну), как метод коррекции веса, а только как восстановительное мероприятие. Т.е. при посещении бани (сауны) запрещается выполнять физические упражнения в парилке, а также пытаться увеличить потоотделение за счет дополнительной одежды. Пить чай/воду, не допуская появления сильной жажды;

–во время тренировочных занятий пить воду, снизив объем до 30% от теряемого веса за тренировку, т.е., если за занятие в среднем спортсмен может снизить свой вес на 1 кг, то во время тренировки он может выпить 300 мл. воды.

При возникновении чувства жажды во время регулирования веса спортсмены пили газированную воду, томатный сок с солью, зеленый чай или полоскали рот подкисленной водой и употребляли кислые леденцы, мятные пастилки и т.п.

Для нормализации обмена веществ и профилактики неблагоприятных сдвигов использовалась: глюкоза, холин, витамин $B_{15,}$ насыщенные жирные кислоты.

Спортсмены, у которых в день взвешивания вес превышал необходимый на 300-500 г, мы рекомендовали провести тренировку скоростной направленности в костюме-сауне без питья во время занятия. Для тех, у кого вес превышал вес на 500-700 г была проведена водная процедура, в ходе которой спортсмен в течение 15 мин лежал в ванной с водой температурой 38 градусов, после этого обтирался насухо полотенцами, надевал костюм-сауну и ложился под теплое одеяло не менее чем на 15 мин после этого повторно вытирался полотенцами и после того как потоотделение прекращалось мылся, обтирался и взвешивался. В ходе такой манипуляции спортсменам удалось снизить вес на 700-900 г. Данную процедуру разрешается проводить только непосредственно перед взвешиванием для возможности быстрого восстановления водного баланса организма и избегания длительной дегидратации.

Библиографический список

1. Борисова, О. О. Питание спортсменов: зарубежный опыт и практические рекомендации [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.О. Борисова. – Москва : Советский спорт, 2007. – 132 с.

2. Бруссаль-Дерваль, О. Дзюдо. Физическая подготовка / О. Бруссаль-Дерваль, А. Г. Левицкий, Л. Н. Барышникова // Настольная книга тренера и спортсмена. – Санкт-Петербург : Perfoming Forward, 2021. – 278 с.

3. Геселевич, В. А. Регулирование и сгонка веса тела / В. А. Геселевич // Справочник тренера. – Москва : Физкультура и спорт, 1976. – 267 с.

ГЛАДКАЯ ЕКАТЕРИНА ВАДИМОВНА – магистрант, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

Е.В. Гладкая

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ КОРРЕКЦИИ ВЕСА В ДЗЮДО

Среди спортсменов, занимающихся спортивными единоборствами, преобладает мнение, что преимущество в производительности можно получить за счет быстрой потери веса, таким образом, конкурируя с более легким и меньшим противником. Однако быстрая потеря веса в результате добровольного обезвоживания может иметь последствия для здоровья и работоспособности.

Ключевые слова: *Снижение веса, дзюдо, физиологические процессы, психологические процессы, функциональное состояние.*

Дзюдо требует высокоинтенсивные прерывистые действия, в которых необходимо оптимальные физические данные для достижения технико-тактического развития и успеха в поединке. Высокие тренировочные нагрузки, требующие успешных и сложенных действий, применяются к дзюдоистам для достижения высоких спортивных результатов. Поскольку дзюдо — это вид спорта, включающий весовые категории, основной целью тренировок является достижение оптимального веса путем сочетания ограниченной диеты и аэробных тренировок, обычно направленных на быстрое снижение жировой массы. Согласно нескольким исследованиям, есть дзюдоисты, которые могут потерять от 3 % до 6 % жировой массы в течение последних недель перед соревнованиями [17]. Тренеры и дзюдоисты должны хорошо знать физиологические реакции на соревнования и физиологическую адаптацию к тренировкам, чтобы спланировать учебно-тренировочные сборы. Сочетание высоких требований к тренировкам и быстрой потери веса перед соревнованиями может вызвать повреждение мышц и увеличить риск повреждения других тканей [12].

Есть много авторов, которые писали об изменении физического и физиологического профиля дзюдоистов в течение тренировочного процесса [10], а также другие исследования, которые отслеживали этот профиль в соревновательное время [17].

Среди видов спорта, где спортсмены классифицируются по весу, дзюдо характеризуется относительно короткой продолжительностью, высокой интенсивностью и прерывистыми упражнениями с продолжительностью схватки ~ 6,11 мин у дзюдоистов. Было показано, что единоборство дзюдо способно вызвать мобилизацию как белкового, так и липидного обмена. E. Franchini и др. [21] наблюдали у отечественных дзюдоистов, что после недели похудения концентрация триглицеридов значительно снижается по сравнению с исходными значениями, а также уровень триглицеридов в крови после соревнований ниже, чем до соревнований. Однако свободные жирные кислоты, значительно увеличившись после недели снижения массы тела, после соревнований возвращаются к исходным значениям. В отношении глицерина достоверное повышение концентрации в крови происходит за день до соревнований, а затем продолжается после старта, но незначительно. В контрольной группе после соревнований проявляются только статистически значимые различия в уровне глицерина. Эти результаты были аналогичны результатам других исследований [9]

Снижение веса до 2 кг способствует повышению работоспособности, улучшает качество управления сложно-координационными скоростно-силовыми движениями, то есть улучшает координационные возможности спортсменов. При большем снижении веса самочувствие спортсменов ухудшается: появляется раздражительность, снижается выносливость, расстраивается координация, теряется чувствительность.

Специалисты в качестве обычной (характерной) величины сгоняемого дзюдоистами веса выделяют его уменьшение от исходного веса в достаточно широком диапазоне: от 2 до 6 %; от 3 до 5 %; от 3 до 9 % и от 4 до 8 % [13].

© Е.В. Гладкая, 2023.

Научный руководитель: *Яворская Елена Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

Вместе с тем исследования, проведенные специалистами, показали, что регулировка и неправильно проводимая сгонка веса – процедура далеко не безвредные, так как могут вызывать дегидратацию, гемоконцентрацию, гипогликемию и кетонирию, а также неблагоприятные изменения в сердечно-сосудистой системе. Причем снижение веса тела до 5 % (от исходного) не вызывает существенных изменений функционального состояния и мышечной работоспособности у занимающихся дзюдо. Снижение веса до 6 % вызывает некоторое напряжение в различных системах организма, что сопровождается уменьшением физической работоспособности. Такое снижение веса тела допустимо не более трех раз в год [3].

Неблагоприятные и даже опасные последствия для здоровья спортсмена может вызвать снижение веса на 6-9 % и более. Исследования показали, что при снижении веса на 6-9 % достоверно ухудшают показатели силы, физической работоспособности, психического состояния, а показатели технико-тактической подготовленности при этом достоверно не изменяются. Ухудшение показателей связано с более быстрым подъемом ЧСС при физической нагрузке и проявляется в уменьшении времени функционирования на заданной мощности, в удлинении периода восстановления. Еще более значительное снижение веса тела (более чем на 10 %) может привести к тяжелым последствиям, особенно для иммунной системы и систем, регулирующих обменные процессы организма спортсмена. Обезвоживание организма ухудшает кроветворные функции, отрицательно сказывается на работе почек, сердечной мышцы, при этом резко ухудшается кровоснабжение сосудов мозга. Это приводит к появлению усталости, раздражительности, замедленной реакции, резкому ухудшению зрения. От такого снижения веса следует отказаться, а в неизбежных ситуациях прибегать к нему не более одного раза в год [5].

Специалисты Американского института спортивной медицины отмечают, что в результате снижения веса наблюдается:

–снижение мышечной силы;

– сокращение времени сохранения высокой работоспособности;

– уменьшение объема крови и плазмы;

– ухудшение сердечной функции при субмаксимальной относительной мощности, с чем связаны увеличение частоты пульса, уменьшение ударного и минутного объемов крови;

– сокращение потребление кислорода, особенно при голодании;

– нарушение процессов терморегуляции;

– снижение почечного кровотока;

– уменьшение запасов гликогена в печени; увеличение потери электролитов [2].

Эффективность снижения массы тела зависит не только от протекания физиологических процессов, но и в значительной степени от воздействия психологических факторов, влияющих как на функциональное состояние организма и ход метаболических процессов, так и на успешность спортивной деятельности. Так как изменение функционального состояния спортсмена во время снижения массы тела воздействует на его психику, то при этом, создается комплекс взаимообусловленных физиологических и психологических процессов, для корректировки которых тренеру необходимо знать, как влияет процесс снижения массы тела на психику спортсмена [4].

Так, чрезмерное (особенно форсированное) снижение массы тела отрицательно влияет на психику: могут возникнуть вялость, головная боль, бессонница. У одних повышается раздражительность, у других, наоборот, характерны угнетенное состояние духа, пассивность, апатия, состояние тревоги, беспокойства. Появляется нежелание выполнять нагрузки большого объема и интенсивности, снижается мотивация достижения победы, ухудшаются волевые способности и другие положительные качества, присущие спортсмену [6].

В процессе снижения массы тела под руководством тренера и врача спортсмен должен: получить и уяснить для себя необходимые сведенья о механизмах снижения массы; выработать для себя стабильную установку на достижение запланированной массы; применять саморегулирующие воздействия; самостоятельно контролировать изменение массы и текущего состояния организма (физического и психического) [1].

Дефицит пищи и жидкости в период похудения, также негативно влияет на психологическое состояние спортсменов, увеличивая напряжение, гнев, усталость и спутанность сознания, а также снижая активность. Существуют физиологические изменения сердечно-сосудистой функции (т. е. снижение объема плазмы и крови, увеличение частоты сердечных сокращений и уменьшение ударного объема сердца), следовательно, гипогидратация явно негативно влияет на аэробную производительность [11].

Физиологические потребности во время поединка в олимпийских единоборствах характеризуются высокоинтенсивной работой прерывистого характера, мышечная сила и анаэробные возможности, по-ви-

димому, не подвержены такому негативному влиянию обезвоживания, как аэробный компонент работоспособности. Вместе с этим ухудшение анаэробной производительности в основном связано со снижением буферной способности и низкими запасами гликогена.

Исследования D. Fletcher и S. Hanton показали, что контроль веса является частым источником психического стресса среди элитных спортсменов [18, 19]. Высококвалифицированные борцы, опрошенные E. Kristiansen и его коллегами [7], заявили, что контроль веса был одной из самых напряженных частей их спортивной карьеры. Было показано, что значительные ограничения при коррекции веса влияют на эндокринные органы и их гомеостатическую регуляцию. Кроме того, хорошо известно, что сильные ограничения в питании, воде и недостаточное количество питательных веществ приводит к нарушению работы иммунной системы и, следовательно, к снижению устойчивости к инфекциям. Было замечено, что сниженный иммунитет после практики быстрого снижения веса сохраняется в течение нескольких дней после соревнований [15].

Негативные последствия стратегий быстрой потери веса для здоровья не ограничиваются нарушением иммунной функции. Кратковременная регуляция веса приводит к уменьшению количества воды, электролитов, гликогена и мышечной ткани в организме, что, как сообщается, изменяет ряд физиологических функций, таких как терморегуляция, сердечно-сосудистые функции и обмен веществ имеют решающее значение для спортивных результатов и здоровья. Наиболее показательным результатом практики коррекции веса является смерть трех борцов из колледжа в 1997 г., связанных с гипертермией и обезвоживанием, которые пытались снизить свою массу тела на 7-9 %. Кроме того, J. M. Dickson и др авторы. [20] продемонстрировали достоверную корреляцию между обезвоживанием (2,1-2,6 % МТ) и уменьшением объема желудочков головного мозга. Таким образом, принимая во внимание полностью контактный характер олимпийских единоборств, где элементы головы и лица обычно подвергаются травмам из-за взятия захвата и бросков (борьба и дзюдо), а также ударов ногами (тхэквондо) или ударов (бокс), предполагается повышенный риск сотрясения мозга, если соревноваться в гипогидратированном состоянии.

В заключение, несмотря на хорошо задокументированные побочные эффекты экстенсивного регулирования веса, распространенность кратковременного снижения веса в единоборствах высока.

Библиографический список

1. Геселевич, В. А. Регулирование и сгонка веса тела / В. А. Геселевич // Справочник тренера. – Москва : Физкультура и спорт, 1976. – 267 с.

2. Жадан, А. Б. Анализ особенностей личности спортсменов, занимающихся боксом / А. Б. Жадан, В. А. Сутула, Н. Г. Самойлов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2015. – № 7. – С. 18-24.

3. Кьергаард, А. В. Распространенность и проблемы быстрой сгонки массы тела в единоборствах (обзор зарубежной литературы) / А. В. Кьергаард, Р. Б. Цаллагова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 9 (151). – С. 160-164.

4. Полиевский, С. А. Основы индивидуального и коллективного питания спортсменов / С. А. Полиевский. – Москва : Физкультура и спорт, 2005. – 382 с.

5. Семин, Н. И. Сгонка веса в пауэрлифтинге / Н. И. Семин, Е. В. Перфильева // Теория и практика физической культуры. 2007. № 2. С. 39-40.

6. Стрельников, В. А. Методика уменьшения веса спортсмена / В. А. Стрельников // Бокс 2000. Актуальные вопросы подготовки высококвалифицированных боксеров. – Москва, 2000. – Вып. 2. – С. 25–38.

7. Achievement involvement and stress coping in elite wrestling / E. Kristiansen, G. C. Roberts, F. E. Abrahamsen // Scand. J. Med. Sci. Sports. – 2008. – Vol. 18. – №4. – P. 526-538.

8. American College of Sports Medicine position stand. Exercise and fluid replacement / M. N. Sawka // Med. Sci Sports Exerc. – 2007. – Vol. 39. – № 2. P. 377-390.

9. Competition and food restrictioneffects on oxidative stress in judo / J. Finaud et al. // Int. J. Sports Med. – 2006. – Vol. 27. – P. 834–841.

10. Does underwater rugby stimulate the over-production of reactive oxygen species? / L. Cavas // Cell Biochem Func. – 2005. – Vol. 23. – P. 59-63.

11. Effects of bodyweight reduction on sports performance / M. Fogelholm // Sports Med. – 1994. – Vol. 18. – № 4. – P. 249-267.

12. Exercise training and energy restriction decrease neutrophil phagocytic activity in judoists / K. Kowatari, T. Umeda et al. // Med. Sci. Sports Exerc. – 2001. – Vol. 33. – P. 519–524.

13. Food restriction, performance, biochemical, psychological, and endocrine changes in judo athletes / F. Degoutte // Int. J. Sports Med. – 2006. – Vol. 27. – № 1. – P. 9-18.

14. Gradual and rapid weight loss: effects on nutrition and performance in male athletes / G. M. Fogelholm, R. Koskinen, J. Laakso, T. Rankinen, I. Ruokonen // Med Sci Sports Exerc. – 1993. – Vol. 25. – № 3. – P. 371-377.

15. Impact of intense training and rapid weight changes on salivary parameters in elite female Taekwondo athletes / M. L. Tsai et al. // Scand. J. Med. Sci. Sports. – 2011. – Vol. 21. – № 6. – P. 758-764.

16. Physiological profiles of elite senior wrestlers / J. Yoon // Sports Med. – 2002. – Vol. 32. – № 4. – P. 223-225.
17. Solicitation of protein metabolism during a judo match and recovery / F. Degoutte, P. Jouanel, E. Filaire // Sci. Sports. – 2004. – Vol. 19. – P. 28–33.
18. Sources of organizational stress in elite sports performers / D. Fletcher, S. Hanton // Sport Psychol. – 2003. – Vol. 17. – №2. – P. 175-195.
19. Stress in elite sport performers: a comparative study of competitive and organizational stressors / S. Hanton, D. Fletcher, G. Coughlan // J. Sports Sci. – 2005. – Vol. 23 № 10. – P. 129-141.
20. The effects of dehydration on brain volume: preliminary results / J. M. Dickson et al. // Int. J. Sports Med. – 2005. – Vol. 26. – №6. – P. 481-485.
21. The need of a weight management control program in judo: A proposal based on the successful case of wrestling / E. Franchini et al. // J. Int. Soc. Sports Nutr. – 2010 – Vol. 7. – № 15. – P. 15-19.

ГЛАДКАЯ ЕКАТЕРИНА ВАДИМОВНА – магистрант, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

О.И. Шелегина

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ И НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ

В данной статье сделана попытка охарактеризовать понятие «эмоциональное выгорание» и представить анализ с точки зрения положений нормативных документов.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, профилактика, педагоги дополнительного образования.*

Эмоциональное выгорание - это состояние, когда человек испытывает чрезмерный уровень эмоционального стресса и перегрузки, что приводит к истощению его эмоциональных ресурсов. Это может происходить в результате длительной работы в условиях высокого уровня требований, недостатка поддержки и признания со стороны коллег и руководства, а также из-за личных проблем и конфликтов. Эмоциональное выгорание проявляется в виде чувства отчуждения, безразличия, усталости и разочарования, а также снижения мотивации и энтузиазма. Это состояние может серьезно повлиять на здоровье и качество жизни человека, поэтому важно уметь распознавать его признаки и предотвращать его возникновение.

В исследованиях Б. Пельмана и Е. Хартмана, эмоциональное выгорание рассматривается как динамический процесс, развивающийся с течением времени (динамическая модель эмоционального выгорания), характеризующийся все большей степенью экспрессии его проявлений [1, с.55]. М.В. Борисова и другие представители Ярославской школы исследования эмоционального выгорания: А.Б. Орел, Т.В. Большакова, А. Леонов рассматривают эмоциональное выгорание как «синдром (СЭВ) - динамическую многокомпонентную систему, опосредованную профессиональной деятельностью человека» [2, с.97]. Кроме того, исследователи вводят выгорание на более широкий феноменологический уровень и придают ему статус психического, что означает более системный «вес» выгорания. В.В. Бойко, рассматривает выгорание как защитный механизм и указывает на его функциональность «позволяет тратить более экономно «Психические», по мнению автора, энергетические и деструктивные последствия» [1, с.38].

Дадим характеристику «эмоционального выгорания» с точки зрения положений нормативных документов. Для начала обратимся к международным актам.

Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (10-й пересмотр) (МКБ-10) (версия 2.20 от 14.04.2022) включает эмоциональное выгорание в раздел «Прочие состояния, связанные с психическим здоровьем» под кодом Z73.0 «Выгорание, не классифицированное в других рубриках». Этот диагноз может быть применен к педагогам, которые испытывают длительный стресс и перегрузку на работе [3].

Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Одиннадцатый пересмотр (МКБ-11) включает эмоциональное выгорание педагогов в раздел «Прочие состояния, связанные с психическим здоровьем» под кодом Z73.0 «Выгорание, не классифицированное в других рубриках». Это означает, что эмоциональное выгорание педагогов является признанным медицинским состоянием, которое может быть диагностировано и лечено в соответствии с международными стандартами здравоохранения [4].

Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации» от 21 дек. 2012г. N 273-ФЗ. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации не упоминает конкретно эмоциональное выгорание педагогов. Однако, закон устанавливает требования к организации образовательного процесса и обеспечению безопасности и здоровья участников образовательного процесса, включая педагогов. Закон также определяет права и обязанности педагогов и требует соблюдения нормативных требований к труду педагогов [7].

© О.И. Шелегина, 2023.

Научный руководитель: *Малыхина Елена Владимировна* – доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Россия.

Следующий документ Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 30.03.1999 №52-ФЗ. Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 30.03.1999 № 52-ФЗ не упоминает эмоциональное выгорание педагогов. Однако, закон обязывает обеспечивать безопасность и здоровье работников, в том числе и педагогов, на рабочем месте. Это включает в себя организацию рабочего места, предоставление необходимых ресурсов и средств защиты, а также проведение профилактических мероприятий для предотвращения возможных рисков для здоровья и благополучия педагогов [8].

По данным всемирной организации здравоохранения (далее, ВОЗ) профессия педагога относится к группе профессий повышенного риска по частоте нарушений здоровья и в 2020 году вошла в топ-3 данных профессий, хотя долгое время занимала шестое место. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) признает эмоциональное выгорание педагогов как серьезную проблему, которая может негативно повлиять на их работу, здоровье и личную жизнь. ВОЗ отмечает, что эмоциональное выгорание может привести к снижению мотивации и производительности, ухудшению качества образования и оттоку квалифицированных педагогов из профессии. ВОЗ рекомендует принимать меры для предотвращения и лечения эмоционального выгорания педагогов, включая создание условий для баланса работы и личной жизни, обеспечение поддержки со стороны руководства и коллег, проведение тренингов по управлению стрессом и эмоциями, а также предоставление доступа к психологической помощи.

Далее обратимся к Профессиональному стандарту педагога дополнительного образования. Профессиональный стандарт педагога уделяет внимание проблеме эмоционального выгорания и рекомендует педагогам заботиться о своем психическом и физическом здоровье, а также организовывать свою работу таким образом, чтобы избегать перегрузок и стрессовых ситуаций. Стандарт также рекомендует педагогам развивать свои навыки саморегуляции и умения эффективно управлять своими эмоциями в процессе обучения [5].

Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 22.11.2021) не содержит специальных положений об эмоциональном выгорании педагогов. Однако, согласно статье 91 Трудового кодекса РФ, работодатель обязан обеспечивать условия труда, соответствующие требованиям охраны труда и обеспечивающие безопасность и здоровье работников. При этом, работодатель должен учитывать особенности профессиональной деятельности педагогов и принимать меры по предотвращению возможных рисков для их здоровья, включая риск эмоционального выгорания. В случае возникновения у педагога признаков эмоционального выгорания, работодатель должен оказать ему помощь и поддержку, в том числе предоставить возможность прохождения медицинского обследования и лечения [6].

Локальный нормативный документ, описывающий эмоциональное выгорание – это коллективный договор учреждения. Коллективный договор учреждения обязывает работодателя и работников заботиться о здоровье и благополучии педагогов, в том числе предотвращать эмоциональное выгорание. В договоре указаны конкретные меры по профилактике и лечению эмоционального выгорания, например, проведение тренингов по саморегуляции, организация консультаций со специалистами по психологии или психотерапии, установление нормативов рабочего времени и отдыха, а также создание условий для профессионального развития педагогов. Коллективный договор также предусматривает меры социальной защиты для педагогов, которые столкнулись с эмоциональным выгоранием, например, оплату лечения или увольнение с сохранением заработной платы на период реабилитации.

Таким образом, мы видим, что эмоциональное выгорание признано заболеванием, для которого необходима профилактика и которое может быть предотвращено путем создания поддерживающей среды, самопомощи, организации рабочего времени и осознания своих границ. Профилактика эмоционального выгорания помогает сохранить эмоциональное благополучие и предотвратить перегрузку и истощение эмоциональных ресурсов, что может серьезно повлиять на здоровье и качество жизни.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] /В.В. Бойко. СПб., 2006.

2. Борисова М.В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов [Текст]: Дисс. ...канд. психол. наук / М.В. Борисова. Ярославль, 2003.

3. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (10-й пересмотр) (МКБ-10) (версия 2.20 от 14.04.2022) / [Электронный ресурс] / режим доступа: URL: https://mkb-10.com/ (дата обращения 22.05.2023)

4. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Одиннадцатый пересмотр (МКБ-11) / [Электронный ресурс] / режим доступа: URL: https://mkb11.online/ (дата обращения 22.05.2023)

5. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования [Электронный ресурс] - / режим доступа: URL: https://igumnov.music.mos.ru/upload/medialibrary/914/pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniya_profstandart_513.pdf /(дата обращения 20.05.2023)

6. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 22.11.2021) [Электронный ресурс] - / режим доступа: URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ /(дата обращения 27.05.2023)

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс] - / режим доступа: URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii /(дата обращения 22.05.2023)

8. Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 30.03.1999 №52-ФЗ [Электронный ресурс] - / режим доступа: URL: https://zpp.rostov-gorod.ru/library/laws/644/ /(дата обращения 22.05.2023)

ШЕЛЕГИНА ОЛЕСЯ ИВАНОВНА – магистрант 1 курса кафедры педагогики и психологии детства, Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Управление в образовании», Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, педагог дополнительного образования МБУ ДО СШ «Искра», Россия.

А.А. Деге

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ

В данной статье нами были рассмотрены психолого-педагогические особенности процесса формирования математической речи у обучающихся 5-6 классов. Был проведен анализ приведенных понятий, который помог выявить особенности. Нельзя также не упомянуть об анализе результатов PISA-2018.

Ключевые слова: *младшие подростки, математическая речь.*

Обучающиеся 5-6 классов – это подростки 11-13 лет. Данный возраст – переходный, от младшего школьного к младшему подростковому.

В психологии отмечают, что ребенок обретает чувство взрослости. Стоит отметить, что это главнейшее личностное новообразование младшего подростка. Именно с данного момента возникает потребность в отношении к себе как «не ребенка», связано это также с тем, что совершается смена с основной учебной деятельности на ведущую, а именно на интимно-личностное общение.

Исследуя младших подростков, Т. Е. Драгунова и Д. Б. Эльконин пришли к выводу, что общение со сверстниками также является ведущей деятельностью в данном возрасте. Данное доказывает тот факт, то, что дети стремительно ассоциируют себя с собственными друзьями, а также приятелями, приглядываются к их ценностям, директивам и увлечениям, формируя собственную картину внутреннего мира. Данное попросту необходимо, так как к данному этапу у подростков складываются личные принципы, которые будут сопровождать его в течение всей последующей жизни.

Собственно поэтому данный период характеризуется, как один из самых сложных и переломных в жизни человека. Также это напрямую связано со становлением личности, целевых ориентиров, а самое главное – выбора направления дальнейшего развития.

Главная отличительная черта данного этапа – резкие, качественные изменения, затрагивающие все без исключения стороны развития.

Ведущая деятельность – взаимодействие со сверстниками. В собственную очередность, благоприятное отношение со старшими, базирующиеся на представлении ребенка, а также принятие его считается значимым посылом его психического, а также личностного самочувствия в грядущем будущем.

Центральное личностное новообразование – формирование новой степени самосознания («Я» - концепции), выражающегося в желании осознать себя, собственные возможности, также характерные черты, собственное подобие вместе с прочими людьми, а также личное отличие – неповторимость и индивидуальность.

Не взирая на то, что младшие подростки испытывают возрастной кризис, также наступает и образовательный. И это напрямую связано с переходом из начального звена в основное. Здесь не только новый коллектив, преподаватели, но ещё и новая для ребенка система обучения.

Исходя из вышесказанного, следует выявить разные подходы к установлению представления «математическая речь».

М. К. Аминова считает, что ученик, используя устную математическую речь, употребляет терминологию, может осуществить умозаключение, обоснование в варианте связного мотивированного решения и кроме того способен последовательно и ясно предоставить результат на поставленные ему вопросы.

Д. В. Шармин полагает: «Математическая речь - совокупность средств, с помощью которых можно воспроизвести математический язык». Понятие Дмитрия Валентиновича будем считать ключевым.

Анализ приведенных понятий помог выявить особенности, которые отражены на рисунке 1.

© А.А. Деге, 2023.

Научный руководитель: *Мугаллимова Светлана Ринатовна* – к.п.н., доцент. Сургутский государственный педагогический университет, Россия.

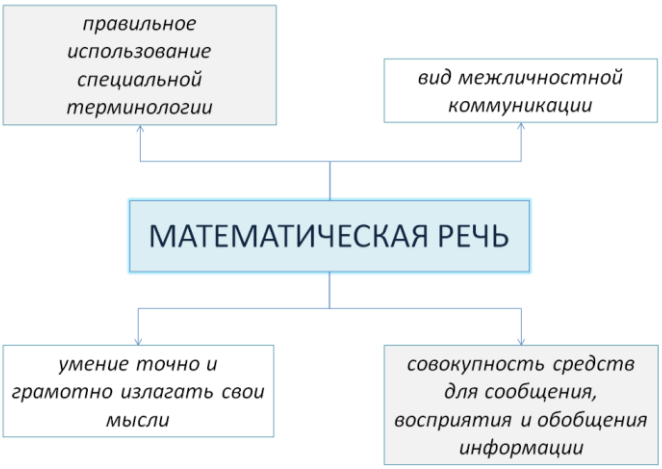

Рис. 1. Математическая речь

Нельзя также не упомянуть, что основным направлением Международной программы по оценке учебных достижений (Programme for International Student Assessment) представляет из себя математическая грамотность обучающихся. Ранее данное направление находилось в центре исследования 20 и 11 лет назад.

Проведение исследования PISA ведется периодично: один раз в 3 года. Отечественная Федерация берет на себя содействие всех без исключения циклах исследования PISA, приступая с первого цикла в 2000 году.

В 2018 году российские школьники набрали 488 балла по математической грамотности. Данное выше среднего балла, согласно результатам других стран–участниц (459 баллов):

- 27 стран – выше России (баллы: 494–591);
- 8 стран – сравнимы с Россией (баллы: 481–492);
- 42 стран – ниже России (баллы: 325–478).

Показатели исследования PISA-2018 сумели определить, в какой степени результативно образовательные системы государств готовят обучающихся к использованию математик во всех нюансах их индивидуальной, социальной, а также профессиональной жизни.

Если же подвергнуть рассмотрению математический язык, в таком случае существует возможность обособить 2 аспекта: синтаксический и семантический.

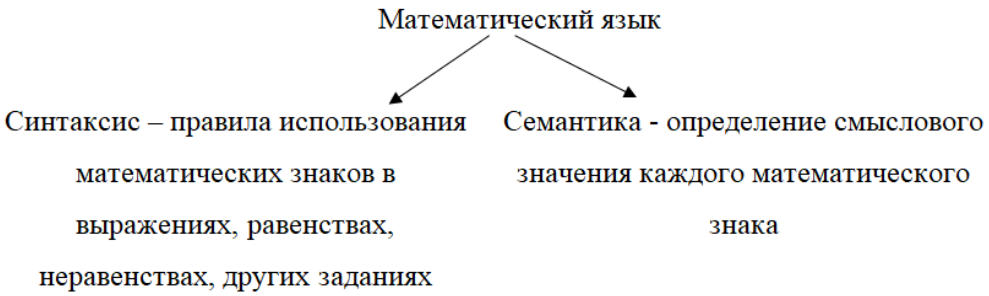

Рис. 2. Математическая язык

В соответствии с концепцией «Развития математического образования в Российской Федерации»: «Изучение и преподавание математики, с одной стороны, обеспечивают готовность учащихся к применению математики в других областях, с другой стороны, имеют системообразующую функцию, существенно влияют на интеллектуальную готовность школьников и студентов к обучению, а также на содержание и преподавание других предметов».

В случае если подвергнуть рассмотрению Федеральный государственный образовательный стандарт, то вероятно познать, что новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться».

Процесс же формирования личности обучающегося осуществляется в период учебного процесса. Мыслительные процессы весьма плотно связаны вместе с речевыми, по этой причине деятельность в области развития культуры математической речи владеет значимый вес.

ДЕГЕ АННА АНДРЕЕВНА – магистрант, СурГПУ, Россия.

А.Е. Чистякова

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются преимущества развития математических знаний и навыков в начальной школе. На уроках математики часто используется развлекательный материал, который не только увлекает и стимулирует мышление, но и способствует развитию самостоятельности, инициативы и силы воли.

Ключевые слова: *формирование, вычислительных умений, начальный класс, самостоятельность.*

Формирование вычислительных умений и навыков традиционно считается одним из самых «трудоемких» предметов. Вопрос о значимости формирования вычислительных навыков на сегодня методологически весьма спорен. Широкое использование калькуляторов ставит под сомнение необходимость «жестокого» развития этих навыков, поэтому многие не связывают хорошее владение арифметикой с математическими способностями и талантом.

Навык - это действие, сформированное путем повторения, характерное высокой степенью освоения и отсутствием по элементарной сознательной регуляции и контроля.

Вычислительный навык - это высокая степень овладения вычислительными приемами.

Приобрести вычислительные навыки – значит, для каждого случая знать, какие операции в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро.

Вычислительные навыки считаются одним из видов учебных навыков, которые функционируют и развиваются в процессе обучения. Они включены в структуру педагогической и познавательной деятельности и существуют в педагогических действиях, осуществляемых через определенную систему. В зависимости от уровня овладения учащимся педагогическими действиями это умение или компетентность, характеризующиеся такими качествами, как правильность, осознанность, рациональность, обобщенность, автоматизм, сила.

Правильность - ученик правильно находит результат арифметического действия над числами, т.е. правильно выбирает и выполняет операции, составляющие вычислительный прием.

Осознанность - ученик осознает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения. Это для ученика своего рода доказательство правильности выбора системы операций. Осознанность проявляется в том, что ученик в любой момент может объяснить, как он решал пример и почему можно так решать. Это, конечно не значит, что ученик всегда должен объяснять решение каждого примера. Как будет показано далее, в процессе овладения навыком объяснение должно постепенно свертываться.

Рациональность – ученик, сообразуясь с конкретными условиями, выбирает для данного случая более рациональный прием, т. е. выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату арифметического действия. Разумеется, что это качество навыка может проявляться тогда, когда для данного случая существуют различные приемы нахождения результата, и ученик, используя различные знания, может сконструировать несколько приемов и выбрать более рациональный. Как видим, рациональность - непосредственно связана с осознанностью навыка.

Обобщенность – ученик может, применить, прием вычисления к большему числу случаен, т. ё. он способен перенести прием вычисления на новые случаи. Обобщенность так же, как и рациональность, теснейшим образом связана с осознанностью вычислительного навыка, поскольку общим для различных случаев вычисления будет прием, основа которого — одни и те же теоретические положения.

Автоматизм – ученик выделяет и «выполняет операции быстро и в свернутом виде, но всегда может вернуться к объяснению выбора системы операций.

© А.Е. Чистякова, 2023.

Научный руководитель: *Верховцев Константин Николаевич* – кандидат педагогических наук, Доцент (филиал в г. Тюмень), Россия.

Программа предусматривает разную степень автоматизации различных случаев выполнения' арифметических действий. Высокая степень автоматизации должна быть достигнута по отношению к табличным случаям .'.(54-3, 8—5,94-6, 15—9, 7-6, 42:6). Здесь должен быть достигнут уровень, характеризующийся тем, что ученик сразу же соотносит с двумя данными числами- третье. число, которое является результатом арифметического действия, не выполняя отдельных операций. По отношению, к другим случаям арифметических действий происходит частичная автоматизация, вычислительных навыков: ученик предельно быстро выделяет и выполняет систему операций, не объясняя, почему выбрал эти операции и как выполнял каждую из них. В этом смысле и говорят об автоматизации вычислительных навыков. Заметим, что осознанность и автоматизм вычислительных навыков не являются противоречивыми качествами. Они всегда выступают в единстве: при свернутом выполнении операций осознанность сохраняется, но обоснование выбора системы операций происходит свернуто в плане внутренней речи. Благодаря этому ученик может в любой момент дать развернутое обоснование выбора системы операций.

Прочность — ученик сохраняет сформированные вычислительные навыки на длительное время.

В начальной школе ученики постепенно осваивают приемы и методы устного счета в ходе практической деятельности. Эти процессы имеют, как образовательное, так и практическое значение. Дети младшего школьного возраста понимают смысл арифметических операций и приемов и обращают внимание на зависимость их компонентов от изменения.

Ежедневная практика укрепляет связь между устным нерасчетным счетом и жизненными ситуациями. Это положительно влияет на развитие мышления, поскольку дети понимают, как его можно использовать в контексте каждого конкретного случая. Устные вычисления формируют основу для письменных вычислений, и их освоение положительно влияет на процесс обучения.

На 1-м ключевом этапе среднего образования развитие навыков устного счета запускает многие когнитивные процессы и функции мозга: память, речь, слуховое восприятие, скорость, внимание, реакции. Накопление этих факторов является ключом к успешному образованию.

Таким образом, вычислительный навык относится к высшей степени вычислительной технологии, когда операция последовательно выполняется до такой степени, что она автоматизирована. Вычислительный навык характеризуется правильным применением вычислительных методов к конкретным случаям и выбором наиболее подходящей теоретической основы, последовательности и метода.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / Под ред. М.И. Моро, А.М. Пышкало. - М.: Просвещение, 2020. - 248 с.

2. Аргинская И.И. Математика. Методическое пособие к учебнику 2-го класса четырехлетней начальной школы / И.И. Аргинская. - М.: Центр общего развития, 2020. - 108 с.

3. Артёмов А.К. Приёмы организации развивающего обучения / А.К. Артёмов // Начальная школа. - 2022. - №3. - С. 35-39.

ЧИСТЯКОВА АНАСТАСИЯ ЕВГЕНЬЕВНА – магистрант, институт психологии и педагогики, кафедра общей и социальной педагогики (филиал в г. Тюмень), Россия.

В.А. Курган

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК «ГТО» (1 СТУПЕНЬ)

В статье рассматриваются проблемы подготовки младших школьников к выполнение нормативом ВФСК «ГТО» (1 Ступень). Предложена рабочая программа по внеурочной деятельности «ГТО», способствующая повышению уровня подготовленности младших школьников.

Ключевые слова: *Повышение уровня, подготовленность, младшие школьники, рабочая программа, ВФСК «ГТО».*

24 марта 2014 г. опубликован Указ Президента РФ о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне». Там говорится, что для дальнейшего улучшения государственной политики в области физкультуры и спорта в РФ с 1 сентября 2014 г. начинает действовать Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне». Этот комплекс предполагает участие детей 6-7 лет, однако, как показывает анализ практики, дети этого возраста не подготовлены к выполнению нормативов ВФСК «ГТО» [1,2].

Разработанная нами программа по внеурочной деятельности «ГТО» состоит из четырех разделов, раздел первый – пояснительная записка, второй – результаты освоения курса внеурочной деятельности, третий – содержания курса внеурочной деятельности, четвертый – тематическое планирование [3,4]. Рабочая программа представлена на рисунке 1.

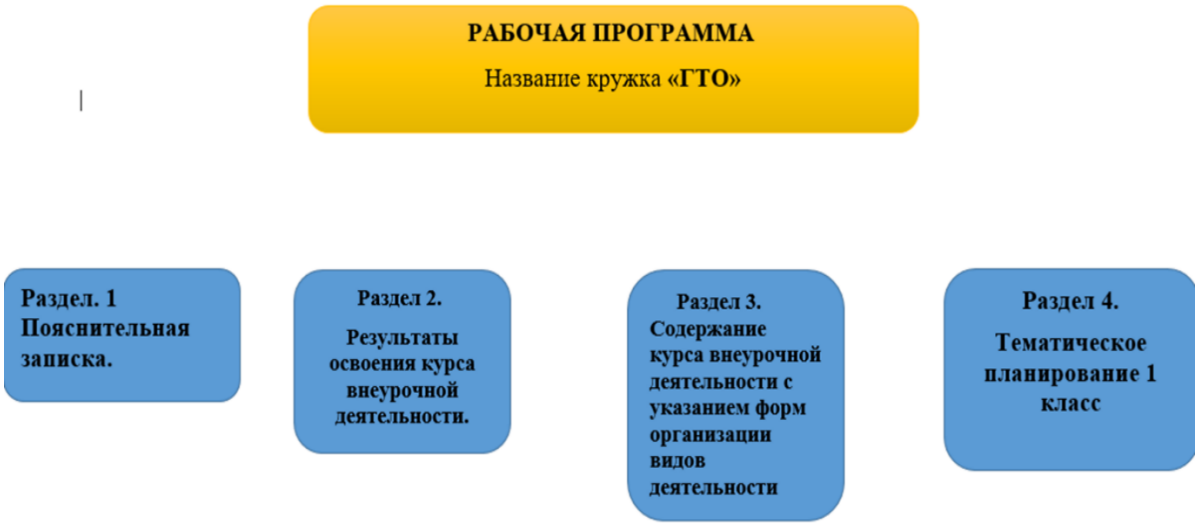

Рис. 1. Разделы рабочей программы

В пояснительной записке описаны назначения программы и направления внеурочной деятельности. В нее входят цель и задачи разработанной программы. Возрастная группа учащихся. Режим занятий представлен на рисунке 2.

© В.А. Курган, 2023.

Научный руководитель: *Яворская Елена Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

Рис. 2. Содержание первого раздела

Второй раздел называется: Результаты освоения курса внеурочной деятельности. Состоит из трех разделов, личностные результаты, метапредметные результаты и предметные результаты. В свою очередь в метапредметные разделы входят три пункта: регулятивные универсальные учебные действия, познавательные и коммуникативные представлены на рисунке 3.

Рис. 3. Описание второго раздела

Раздел 3. Содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации видов деятельности

Содержание программы	Форма организации видов деятельности
Знания о физической культуре	
Комплекс ГТО в общеобразовательной организации: понятие, цели, задачи, структура, значение в физическом развитии детей школьного возраста. Виды испытаний 1-й ступени (тестов) комплекса ГТО, нормативные требования.	Час познания, беседа
Правила поведения на учебно-тренировочных занятиях в спортивном зале и на пришкольной спортивной площадке. Требование к одежде и обуви для занятий физическими упражнениями, подвижными играми, эстафетами (при различных погодных условиях).	Час познания, беседа
Разминка и её значение в занятиях физическими упражнениями. Упражнения для разминки и последовательность их выполнения.	Час познания, беседа
Физическое совершенствование	
Легкая атлетика: Челночный бег 3—10 м, Бег на 30 м, Бег 6 минут, Прыжок в длину с места толчком двумя ногами, Метание теннисного мяча в цель.	Тренировка, спортивные соревнования, подвижные игры, эстафеты.
Гимнастика с основами акробатики: Подтягивание из виса на высокой перекладине (мальчики). Подтягивание из виса лёжа на низкой перекладине (мальчики, девочки), Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на полу, Наклон вперёд из положения стоя с прямыми ногами на полу, Поднимание туловища из положения лежа на спине.	Тренировка, спортивные соревнования, подвижные игры, эстафеты.
ОФУ на материале подвижных игр: Подвижные игры и эстафеты с выполнением бега, Подвижные игры с выполнением прыжков. Подвижные игры с выполнением бросков мячом, с выполнением метания, Подвижные игры с выполнением упражнений на развитие силы, Подвижные игры с выполнением упражнений на развитие гибкости, Эстафеты с выполнением упражнения бега, прыжков, метания.	Подвижные игры, спортивные соревнования, эстафеты.
Лыжная подготовка: Передвижение на лыжах до 2 км с равномерной скоростью в режиме умеренной интенсивности на местности со слабо- и среднепересечённым рельефом. Игры на лыжах, эстафеты.	Подвижные игры, спортивные соревнования, эстафеты.
Способы физкультурной деятельности	
«Весёлые старты». «Спортивный праздник ГТО»	Спортивное соревнование

Раздел. 4 Тематическое планирование 1 класс

№	Тема	Количество часов	Дата проведения	
			план	факт
	«Знания о физической культуре» (1 час)			
1	Вводный инструктаж. «Комплекс ГТО в общеобразовательной организации: понятие, цели, задачи, структура, значение в физическом развитии детей школьного возраста. Виды испытаний 1-й ступени(тестов) комплекса ГТО, нормативные требования».	1		
	«Физическое совершенствование - Легкая атлетика» (5 часов)			
2	Челночный бег 3—10 м	1		
3	Бег на 30 м	1		
4	Бег 6 минут	1		
5	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами	1		
6	Метание теннисного мяча в цель	1		
	«Гимнастика с основами акробатики». (5 часов)			
7	Подтягивание из виса на высокой перекладине (мальчики)	1		
8	Подтягивание из виса лёжа на низкой перекладине (мальчики, девочки)	1		
9	Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на полу	1		
10	Наклон вперёд из положения стоя с прямыми ногами на полу	1		
11	Поднимание туловища из положения лежа на спине	1		

Окончание

№	Тема	Количество часов	Дата проведения	
			план	факт
	«Знания о физической культуре» (1 час)			
12	Требование к одежде и обуви для занятий физическими упражнениями, подвижными играми, эстафетами (при различных погодных условиях).	1		
	«Физическое совершенствование – Лыжная подготовка» (1 часа)			
13	Передвижение на лыжах	1		
14	Передвижение на лыжах	1		
	«ОФУ на материале подвижных игр» (6 часов			
15	Подвижные игры и эстафеты с выполнением бега	1		
16	Подвижные игры с выполнением прыжков	1		
17	Подвижные игры с выполнением бросков мячом, с выполнением метания.	1		
18	Подвижные игры с выполнением упражнений на развитие силы.	1		
19	Подвижные игры с выполнением упражнений на развитие гибкости	1		
20	Эстафеты с выполнением упражнения бега, прыжков, метания	1		
	«Знания о физической культуре» (1 час)			
21	Техника безопасности при выполнении физических упражнений комплекса ГТО. Разминка и её значение в занятиях физическими упражнениями. Упражнения для разминки и последовательность их выполнения.	1		
	«Гимнастика с основами акробатики». (5 часов)			
22	Подтягивание из виса на высокой перекладине (мальчики)	1		
23	Подтягивание из виса лёжа на низкой перекладине (мальчики, девочки)	1		
24	Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на полу	1		
25	Наклон вперёд из положения стоя с прямыми ногами на полу	1		
26	Поднимание туловища из положения лежа на спине	1		
	«Физическое совершенствование - Легкая атлетика» (5 часов)			
27	Челночный бег 3—10 м	1		
28	Бег на 30 м	1		
29	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами	1		
30	Бег 6 минут	1		
31	Метание теннисного мяча в цель	1		
	« Способы физкультурной деятельности» (2 часа)			
32	«Спортивный праздник ГТО»	1		
33	«Весёлые старты».	1		
34	Промежуточная аттестация	1		
	Итого	**34**		

Особенность данной программы по внеурочные программы в том, что она разработана на основе рабочей программы по урочной деятельности. Учащиеся могут закреплять и совершенствовать свои умения, которые освоили на уроках.

Библиографический список

1.Дунникова О.С. Физическое воспитание школьников в условиях внедрения всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) / О. С. Дунникова // Физическая культура и спорт в современном мире: проблемы и решения. – 2015. – № 1. – С.44-49.

2.Ефремова Ю.С. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «готов к труду и обороне» (ГТО) в системе социокультурного и психолого-педагогического сопровождения родительства / Ю. С. Ефремова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – 79 – 82 с.

3.Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник / Ю.Ф. Курамшин. – М. : Советский спорт, 2013. – 464 с.

4.Лях, В.И. Тесты в физическом воспитании школьников [Текст] / В. И. Лях. – М. : Физкультура и спорт, 2009. – 90с.

КУРГАН ВЛАДИМИР АРТЕМОВИЧ – магистрант, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

В.А. Курган

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО (1 СТУПЕНЬ)

В статье рассматриваются проблемы подготовки младших школьников к выполнение нормативом ВФСК «ГТО» (1 Ступень). Предложена рабочая программа по внеурочной деятельности «ГТО», способствующая повышению уровня подготовленности младших школьников.

Ключевые слова: *Повышение уровня, подготовленность, младшие школьники, рабочая программа, ВФСК «ГТО».*

В настоящее время важнейшей целью является улучшение здоровья и телесного развития младших школьников. На данный момент дети имеют низкую физическую подготовку и нестабильное психологическое состояние, у них плохо сформированы потребности в физической культуре.

Известно, что важным условием здоровья организма является двигательная активность, занятия спортом и физкультурой [3], но с малых лет детей приучают к виртуальной и телевизионной информационной среде.

В настоящее время имеющиеся рабочие программы по физической культуре, преподаваемые в школах, недостаточно эффективны. Они не в полной мере стимулируют учащихся к регулярной и самостоятельной двигательной активности, в связи, с чем и возникла идея возрождения комплекса ГТО.

24 марта 2014 г. опубликован Указ Президента РФ о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне». Там говорится, что для дальнейшего улучшения государственной политики в области физкультуры и спорта в РФ с 1 сентября 2014 г. начинает действовать Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне». Этот комплекс предполагает участие детей 6-7 лет, однако, как показывает анализ практики, дети этого возраста не подготовлены к выполнению нормативов ВФСК ГТО [1,2].

Цель исследования: повышение уровня подготовленности младших школьников к выполнению нормативов ВФСК ГТО (1 ступень).

Задачи исследования:

1.Изучить теоретические аспекты повышения уровня подготовленности младших школьников к выполнению нормативов ВФСК ГТО (1 ступень).

2.Разработать программу для повышения уровня подготовленности младших школьников к выполнению нормативов ВФСК ГТО (1 ступень).

3.Обосновать эффективность данной программы.

Объект исследования: Процесс физического воспитания младших школьников

Предмет исследования: программа внеурочной деятельности «ГТО»

Гипотеза исследования: предполагалось, что разработка и внедрение программы по внеурочной деятельности позволит повысить уровень подготовленности младших школьников к выполнению нормативом ВФСК ГТО.

Результаты исследования:

Исследование проводилось с сентября 2021 по апрель 2023 г. На базе МОАУ «Лицей №11 г. Благовещенска».

На первом этапе (сентябрь - декабрь 2021 г.) мы проанализировали и обобщили литературные данные с целью теоретического обоснования проблемы, конкретизации основных положений книги; исследование форм и методов организации и проведения исследований.

На втором этапе (января - май 2022 г.) была предоставлена статистика с областного центра ГТО Амурской области (Таблица 1).

На третьем этапе (сентября 2022 - апрель 2023 г.) проводился педагогический эксперимент.

© В.А. Курган, 2023.

Научный руководитель: *Яворская Елена Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

В эксперименте приняли участие ученики МОАУ «Лицея №11 г. Благовещенска» в количестве 20 человек. Эксперимент проводился в течение 8 месяцев. У обучающихся экспериментальной группы раз в неделю во внеурочной деятельности проводились занятия по разработанной программе для повышения уровня подготовленности к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

На заключительном этапе исследования были завершены все виды экспериментальных работ и проанализированы соответствующие результаты.

Результатом заключительного этапа исследования явилось обобщение и выводы, которые мы предоставили в виде выпускной квалифицированной работы.

Таблица 1

Статистика центра «ГТО» Амурской области.

Год	2020	2021	2022
Всего, чел	1133 (дев. 492 мал. 641).	2337 (дев. 1116 мал. 1261).	2258 (дев. 1056 мал. 1202).
Золото, чел	144	196	93
Серебро, чел	206	436	285
Бронза, чел	198	386	254

В связи с проблемой подготовки младших школьников к выполнению нормативов ВФСК ГТО, нами была разработана рабочая программа по внеурочной деятельности, особенность данной программы в том, что она сделана на основе рабочей программы урочной деятельности, тем самым дополняя друг друга, то что ученики прошли в учебном процессе могут закрепить и усовершенствовать на занятия по внеурочной деятельности.

Наша программа состоит из титульного листа, на котором стоит печать, рабочая программа рассмотрена на заседании методического объединения, согласованна с зам. директора по воспитательной работе и утверждена директором.

С целью доказать эффективность разработанной программы был проведен основной педагогический эксперимент. Сформированные на базе ученики МОАУ «Лицея №11 г. Благовещенска» контрольная (n=10) и экспериментальная (n=10) группы. Внеурочные занятия проводились во второй половине дня, один раз в неделю, время проведения тренировочного занятия 45 минут.

В контрольной и экспериментальной группах занятия проводились по рабочей программе внеурочной деятельности «ОФП с элементами самообороны» во внеурочное время. По таблице видно, что результаты незначительно отличаются, сильных различий не имеется. Дети имеют одинаковые показатели физических способностей (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ исходных показателей подготовленности младших школьников контрольной и экспериментальной групп за время педагогического эксперимента.

Тесты	КГ	ЭГ	Разница		P
	M±m	M±m	Ед.	%	
1 Бег 30 метров с высокого старта (сек).	9,21±0,23	9,19±0,23	0,02	0,2	>0,05
2 Шестиминутный бег (м).	604±45	611±44	0,7	1,14	>0,05
3 Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см).	3,4±0,23	3,45±0,8	0,3	2,3	>0,05
4 Метание теннисного мяча в цель, дистанция 5 метров (р).	2,2±0,34	2,23±0,23	0,03	1,34	>0,05
5 Прыжки в длину с места толчком двумя ногами (см).	94,1±4,7	92±4,23	2,1	2,3	>0,05

Контрольная группа занималась по программе внеурочной деятельности «ОФП с элементами самообороны», экспериментальная группа занимались по разработанной нами программе «ГТО». В ходе исследования контрольная и экспериментальная группа продолжала заниматься по данным программам

Между конечными показателями экспериментальной и контрольной группы (см. таблицу 3) наблюдались достоверные различия: в беге на 30 метров – на 7,2 %; Шестиминутном беге – на 9,5 %; Наклон

вперед из положения стоя на гимнастической скамье - на 37,7 %; Метание теннисного мяча в цель, дистанция 5 метров – на 13,8 %; Прыжки в длину с места толчком двумя ногами на 12 %.

Таблица 3

Показатели конечного уровня подготовленности младших школьников к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Тесты	Контрольная	Экспериментальная	Разница		P
	M±m	M±m	Ед.	%	
1 Бег 30 метров с высокого старта (сек).	8,9±0,37	8,3±0,31	0,6	7,2	>0,05
2 Шестиминутный бег (м).	632±49	698±52	66	9,5	< 0,05
3 Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см).	4,3±0,32	6,9±0,47	2,6	37,7	< 0,05
4 Метание теннисного мяча в цель, дистанция 5 метров (р).	2,5±0,31	2,9±0,26	0,4	13,8	> 0,05
5 Прыжки в длину с места толчком двумя ногами (см).	99,1±4,9	112,5±5,2	13,4	12	< 0,05

Использование разработанной программы во внеурочной деятельности позволило повысить уровень подготовленности младших школьников к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Результаты проведённого эксперимента подтверждают эффективность использования данной программы.

Библиографический список

1.Дунникова О. С. Физическое воспитание школьников в условиях внедрения всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) / О. С. Дунникова // Физическая культура и спорт в современном мире: проблемы и решения. – 2015. – № 1. – С. 44-49.

2.Ефремова Ю. С. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «готов к труду и обороне» (ГТО) в системе социокультурного и психолого-педагогического сопровождения родительства / Ю. С. Ефремова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – 79-82 с.

3.Курамшин, Ю. Ф. Теория и методика физической культуры: учебник / Ю. Ф. Курамшин. – М. : Советский спорт, 2013. – 464 с.

КУРГАН ВЛАДИМИР АРТЕМОВИЧ – магистрант, Благовещенский государственный педагогический университет, Россия.

И.Ю. Малашкина

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с педагогической организацией процесса адаптации детей к школе путем формирования положительной внутренней учебной мотивации. Проанализирована мотивационная структура личности современных младших школьников, определено, что ведущим мотивом для них является игровой. Рассмотрены методы формирования учебной мотивации, показавшие свою результативность, а также предложены следующие приемы: поощрительная система оценки, система помощи, дидактические игры, рефлексия.

Ключевые слова: *школьная адаптация, учебная мотивация, мотивы обучения младших школьников, приемы формирования учебной мотивации.*

Поступление в первый класс для большинства детей связано с погружением в новую среду, предполагающую общение с незнакомыми ранее людьми, выполнение новых действий, а также перестройку образа жизни. Погружение ребенка в новые для него условия связывается с процессами адаптации, включающей в себя приспособление к новым социальным, физическим и психологическим факторам окружающей среды.

Безусловно, педагогическое управление процессом формирования мотивов обучения школьников предполагает профессиональную готовность учителя к этой работе. В данном контексте особое значение приобретает психологическая культура учителя, способного глубоко понимать феномен учебной мотивации первоклассника.

С большой тревогой писали почти столетие назад выдающиеся отечественные психологи, в частности, Г.И. Челпанов, о психологической подготовке учителя. Георгий Иванович призывал коллег обсудить вопрос о том, «Что нужно знать педагогу по психологии?». Ученый выражал особую озабоченность возможностью упрощенного понимания человека в ходе психологических исследований, возможностью редукции богатейшей человеческой натуры к некой совокупности психолого-педагогических терминов: «Если учитель думает об ученике как о психофизическом субъекте...», «учитель не может вдохновляться на что-либо прекрасное или великое». [1]

Современные учителя, верные лучшим традициям отечественной педагогической науки, в основу своего профессионального творчества закладывают идеи гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили. «Шалва Александрович придает большое значение духовному миру каждого ребенка, в духовном мире знания одухотворяются, возникает «чувство любви к ближнему». [2] Добрые взаимоотношения детей могут быть фактором успешной адаптации к школе.

Современные исследования адаптации школьника к учебному процессу выделяют ключевые критерии: отношение к учебной деятельности, успешность обучения, а также учебную мотивацию.

Положительная учебная мотивация, основанная на стремлении к успеху, может рассматриваться как эффективный и психологически безопасный инструмент обеспечения школьной адаптации. Учебная мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних стимулов, побуждающих школьника к обучению. Мотивационная структура ребенка представляет собой сложную систему, включающую основные – ведущие на данном этапе развития, и второстепенные мотивы, имеющие меньшую значимость.

Определение ведущих мотивов способствует эффективному подбору методов, направленных на формирование и усиление учебной мотивации. Система мотивов школьников характеризуются динамичностью, она изменяется вместе с трансформацией общественных отношений. Стимулы, имеющие первостепенное значение для ребенка зависят от современных тенденций развития общества, образа жизни семьи, нравственных и моральных ценностей, свойственных окружающей ребенка социальной среде. Так,

© И.Ю. Малашкина, 2023.

Научный руководитель: *Илюшина Наталия Николаевна* – кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет, Россия.

для детей прошлого столетия весомую роль играли мотивы долга и уважения к старшему поколению. В современном мире мотивационная структура претерпевает изменения.

Исследование, проведенное С.В. Гани, показало, что наиболее распространенными доминирующими мотивами у современных учащихся начальной школы являются игровой мотив и мотив избегания неудач. [3]

Преобладание игровых мотивов говорит о недостаточной реализации игровой деятельности на предыдущем – дошкольном – этапе развития ребенка в силу распространенной тенденции смещения игровых активностей на познавательные и интенсивной подготовки к школе в дошкольном возрасте. Исследователь пишет, что заинтересованность в посещении школы у большинства детей оказывается связана либо с игровыми формами деятельности на уроках, переменах, во внеурочной деятельности, либо с последующим поощрением со стороны родителей посредством приобретения новых игрушек.

Совместное более позднее исследование И.Ю. Кулагиной и С.В. Гани, подтвердило низкую приоритетность познавательных мотивов в мотивационной системе младших школьников. Ключевым мотивом в системе мотивации младших школьников, по результатам исследования Кулагиной и Гани, является игровой: игровые мотивы выявлены у 60 % первоклассников. Ученые отмечают, что зачастую познавательные мотивы не только недостаточно сформированы у учеников первого и последующих классов, но и не становятся основными даже для выпускников начальной школы. [4]

По мнению М.В. Бывшевой, система мотивации учащихся начальной школы основывается на мотивах, сформировавшихся в дошкольный период. И представляет собой совокупность преимущественно внешних социально направленных мотивов, поскольку внутренняя познавательная мотивация у детей дошкольного и младшего школьного возраста не формируется естественным образом в силу избыточной доступности информации. [5]

Познавательный интерес, возникающий у детей «доинформационной» эпохи, был основан на естественной любознательности и стремлении ребенка узнать больше об окружающем его мире. Для современного ребенка информация не представляет большой ценности, поскольку он растет в мире, где практически на любой вопрос можно получить готовый и быстрый ответ, задав интересующий запрос в поисковую строку браузера.

Современные учащиеся начальных классов обладают системой мотивации, построенной на преобладании внешних социальных мотивов и стремлении к игровой деятельности**?** В связи с этим формирование учебной мотивации, на наш взгляд, должно протекать на основе трансформации ведущей деятельности ребенка из игровой в учебную, что достигается путем создания следующих педагогических условий: применение дидактических игр (мягко стимулируют трансформацию игровых мотивов в учебные), ситуации успеха (стимулируют ребенка к проявлению инициативы и стремления к познанию, повышают самооценку, формируют положительную внутреннюю мотивацию), система поощрения (закрепляет ощущение успешности, мотивирует на новые начинания).

В последнее время был проведен ряд исследований, направленных на формирование мотивации учащихся как условия успешной адаптации к школе. Так, Е.А. Быкова и Ю.А. Степанова в качестве основы своего практического исследования определили необходимость создания психологически безопасной и доверительной атмосферы для реализации образовательного процесса. Формирующая часть исследования включала в себя использование следующих методов и приемов: упражнения для снятия психологического напряжения (первый этап занятия), дидактические игры (основная часть занятия), упражнения для релаксации и рефлексии (заключительная часть занятия). [6]

В.М. Галкина в своей опытной работе опиралась на использование следующих методов, средств и приемов: проблемные задания, использование наглядных средств, вызывающих эмоциональное вовлечение ребенка в образовательный процесс, упражнения для рефлексии. [7]

Е.С. Зобнина выделила и описала авторские приемы формирования учебной мотивации школьников, такие как «Черный ящик» и «Удивляй». Также автор в своей практической деятельности использовала дидактические игры в качестве промежуточной формы деятельности между игровой и учебной. [8]

Эксперимент, реализованный под руководством Т.В. Газизовой, был основан на применении в учебной практике методов проблемного обучения, дидактических игр, а также приемов психологической рефлексии. [9]

Нами также было проведено практическое исследование, направленное на формирование учебной мотивации как условия адаптации первоклассников к школе. Цикл разработанных и апробированных в рамках внеурочной деятельности занятий был основан на реализации различных приемов, объединенных в следующие группы: поощрительная система оценки, система помощи, дидактические игры, рефлексия.

Учащиеся экспериментального класса с большим интересом участвовали в реализации разработанных приемов. Дидактические игры и рефлексия вызвали наибольший интерес. Практика поощрения довольно быстро стала частью всех уроков, проводимых в рамках эксперимента, ученики явно положительно реагировали на похвалу и поощрения, что создало психологически безопасную и комфортную для адаптации первоклассников среду. Учащиеся стали активно участвовать в системе поощрения и к середине эксперимента учитель перестал быть единственным источником положительных слов в адрес учеников. Ребята успешно освоили практику выражения благодарности и комплиментов в адрес своих товарищей, а также активно стал использоваться прием положительной самооценки, что является показателем укрепления самооценки и мотивации школьников.

Адаптационные процессы влияют на межличностные взаимоотношения, коммуникативные навыки, социальное, психическое и физиолого-соматическое состояние ребенка. От того насколько быстро пройдет адаптация, а точнее, от того как правильно будут подобраны инструменты, ускоряющие этот процесс и сглаживающие его стрессовые стороны, будет зависеть поведение ребенка, его физическое и психическое здоровье, а также возможность выработать оптимальный для него режим учебной деятельности и навыков работы.

Библиографический список

1. Илюшина Н.Н. Постановка вопроса о психологической культуре учителя в трудах Г.И. Челпанова // Системная психология и социология. – 2012. – №5.

2. Илюшина Н.Н. Научно-педагогические предпосылки гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили // Идеи и практики гуманно-личностного подхода в современных образовательных условиях. Сборник статей. – М., 2018.

3. Гани С. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – № 5.

4. Кулагина И., Гани С. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2.

5. Бывшева М. Мотивация к учению у младшего школьника: истоки субъектности // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 1.

6. Быкова Е., Степанова Ю. Формирование мотивации учения в младшем школьном возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 3.

7. Галкина В. Формирование и развитие мотивации учения младших школьников // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 5 (35).

8. Зобнина Е. Формирование мотивации учения у младших школьников [Электронный ресурс] // XII Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум. – 2020. – Режим доступа: https://scienceforum.ru/2020/article/2018022675

9. Газизова Т., Колесникова Т. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56.

МАЛАШКИНА ИРИНА ЮРЬЕВНА – магистрант, Московский городской педагогический университет, Россия.

Д.В. Салтыкова

МНЕНИЕ Д. И. МЕНДЕЛЕЕВА ОБ ЭКЗАМЕНАХ

В работе анализируется проблема, выявленная Д. И. Менделеевым, которая связана с неэффективной проверкой знаний обучающихся посредством устных экзаменов как непременной составляющей учебного процесса в том виде, в каком они исторически сложились.

Ключевые слова: *экзамены, обучение, отметка, «жизненные специальности».*

Менделеев описывает свои педагогические взгляды на актуальные проблемы образования конца XIX – начала XX веков: преемственность в образовательных программах и непрерывность образования, роль учителя в образовательном процессе и вопросы его профессиональной подготовки

Широкому кругу читателей Д. И. Менделеев известен прежде всего как великий химик и создатель Периодической системы химических элементов. Но можно отметить, что из всей научной деятельности Менделеева, химия составляла лишь 10%. А вот о чем известно гораздо меньше, так это о педагогической деятельности Д. И. Менделеева. Д. И. Менделеев сам говорил: «Я много испытал в жизни, но не знаю ничего лучше детей».

На педагогические взгляды и формирование концепции Дмитрия Ивановича повлияло, то, что он видел многие пороки и недостатки образовательной системы дореволюционной России. Система образования, которая тогда существовала, представляла собой беспринципную смесь классицизма с профессионализмом. И она требовала незамедлительной модернизации. В 1890-е года Россия занимала лишь 14 место в мире по числу учащихся, приходящемуся на всех жителей страны. Поэтому программу народного образования, которую выдвигал Д. И. Менделеев, для того времени можно считать максимальной и достаточно прогрессивной. Поэтому он считал необходимым, что начальная школа должна быть в каждой деревне, неполная средняя – в каждом селе, полная – в каждом городе, а высшее учебное заведение – в каждом областном (уездном) городе.

Свою педагогическую деятельность после окончания Главного педагогического института в Петербурге Д. И. Менделеев начинает в непростое для России время. Подъем общественного движения, который привел к отмене крепостного права, развитие капитализма в России способствовали формированию новой системы образования в стране. В 60-х годах XIX в. в России социально-педагогические проблемы стали предметом широкого общественного обсуждения. Передовая интеллигенция энергично участвовала в подготовке преобразования школы, выступала за создание новых ее звеньев, создавала педагогическую науку. В печати обсуждались такие вопросы, как цели обучения и воспитания, содержание образования в гимназиях (классическое и реальное), женское образование, более углубленная подготовка педагогических кадров. На смену сословной феодальной школе пришла буржуазная, классовая школа, сравнительно более доступная для широких слоев населения. Поэтому Дмитрий Иванович написал более 40 работ, посвященных проблемам начального, среднего и высшего образования. Благодаря этому его ставят в ряды прогрессивных представителей русской педагогической мысли. И на его взгляды значительное влияние оказали философские идеи русских демократов, а также педагогические взгляды Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского.

Как считал сам Менделеев: экзамены – это итоговая форма оценки знаний. Сам автор выступает за отмену экзаменов вовсе, так как считает, что это всего лишь проверка памяти и тренировка техники ответа. И нет возможности убедится в полноте и многогранности знаний обучающихся. Обучение – это сложный и многогранный процесс познания, который организован определенным образом и находится под контролем у педагога. Менделеев считал, что качество полученных знаний зависит от учителей. От того, насколько подготовлены педагоги, как они преподносят новые знания обучающимся, зависит будущее страны, престиж профессии. Отметка – это результат процесса оценивания, количественное выражение учебных достижений учащихся в цифрах или баллах. Д. И. Менделеев считал, что единственный способ проверки полученных знаний учеников – это отметка, которая должна формироваться на протяжении всего курса обучения. Часто отметки – это не показатель таланта или интеллекта, а скорее преданность делу, искренность и трудолюбие. «Жизненные специальности» – это знания, умения и навыки, которые непре-

© Д.В. Салтыкова, 2023.

менно пригодятся каждому в повседневной жизни. Менделеев не раз писал о необходимости связи образования с потребностями жизни. И он выступал против всех проявлений формализма, зубрежки, требовал включения в программу жизненно необходимых предметов.

В своей работе Дмитрий Иванович анализирует проблему неэффективной проверки знаний обучающихся посредством устных экзаменов как непременной составляющей учебного процесса.

Д. И. Менделеев считал: массовые, устные экзамены (т. е. переходные и выпускные) при обучении стоит отменить, а на вступительные стоит смотреть как на неизбежную необходимость, определяемую числом поступающих к числу принимаемых. То есть необходимость вступительных экзаменов заключается в том, что получать образование могут только те люди, которые на это способны, те, которые действительно отличились своими знаниями среди всех принимаемых.

Менделеев акцентирует внимание на том, что существует две причины отмены экзаменов: первая, как форма оценки учебной успеваемости обучающихся, не выдерживает критики, так как при правильной организации учебного процесса педагог до экзамена способен понять уровень подготовки и способности учеников. Я согласна с этой причиной, так как, например, понимание материала выявляется тогда, когда ученики могут применить полученные знания в конкретных ситуациях или в новом контексте. Вторая причина – это по результатам экзаменов судить о работе учителей. Это нельзя и невозможно сделать, так как качество обучения зависит от многих факторов. Например, от условий преподавания в школах разных регионов до контингента учащихся различной сложности. Правильность всей системы образования проверяет только жизнь. Учителей надо проверять в ходе преподавания, но убедиться в качестве полученных знаний, умений и навыков можно будет только через время.

В заключении автор дела выводы о том, что устные экзамены необходимо заменить на письменные. Благодаря этому повышается объективность оценки знаний обучающихся (то есть появляется возможность проверить личные знания ученика, а не выученные мысли кого-либо из книг или пособий), возможность полного охвата дисциплины за счет увеличения числа вопросов в билете (так как устно невозможно выучить огромное количество информации), экономия времени учителя на экзамене.

Актуальность проблемы заключается в том, что многие критикуют сложившуюся систему устных экзаменов как проверки знаний. Сейчас считается, что экзамены – это своеобразный этап перехода из одного качественного состояния в другое: из школьника — в выпускника, из абитуриента – в студента, из первокурсника – в уверенного учащегося старших курсов, а потом и в дипломированного специалиста. Но можно ли убедиться в качестве этого своеобразного перехода? В России и других странах многие обыватели и научные специалисты предлагают различные альтернативы (тестирование, решение задач, отказаться от отметок вообще, творческая работа и т. д.).

Таким образом, процедуру экзамена необходимо изменять. Из способа проверки знаний он должен стать в средство подготовки молодежи к самостоятельной взрослой жизни, и должен служить не для проверки отдельных качеств (в основном развитого интеллекта и тренированной памяти) в отдельных областях знаний, а затрагивать всего человека, требовать проявления им силы его духа, воли, ума, чувств. Будущее за альтернативными формами экзамена – которая позволит выявить разносторонние профессиональные умения и навыки.

Библиографический список

1.Менделеев Д. И. Сочинения. Т. XXIII. Изд. АН СССР, 1952.

САЛТЫКОВА ДАРЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА – студентка, направление подготовки: 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Россия.

Н.Н. Компаниец

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ

В статье представлены результаты внедрения цикла занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации.

Ключевые слова: *Коммуникативные навыки, дети, третий год жизни, депривация.*

Цикл занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации разрабатывался на основе единства и взаимосвязи содержания образовательной программы, форм, методов и средств образовательной деятельности, а также организации образовательной среды, в том числе развивающей предметно пространственной среды в Государственном учреждении «Луганский республиканский дом ребенка» Луганской Народной Республики Российской Федерации.

Были проанализированы существующие программы по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни: О.Е. Громовой, Т.А. Датешидзе, О.В. Закревской, М.И. Лынской, Н.В. Нищевой. В программах определена система коррекционной деятельности, базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей раннего дошкольного возраста (с 2 до 3 лет) в различных видах деятельности [1;2;3;4;5]. В цикле занятий учтены особенности региона, уделено внимание профилактике ПТСР у детей раннего возраста [6].

Цикл занятий состоит из 3 последовательных этапов, каждый из которых представляет собой самостоятельную часть в процессе формирования коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации и, как бы, повторяет нормативное овладение детьми данного процесса в ходе его развития.

При составлении цикла занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации важно ориентироваться на следующие основополагающие принципы: принцип научности, принцип систематичности и последовательности, принцип наглядности, принцип доступности обучения – учет возрастных особенностей, познавательных возможностей, пребывания детей в условиях депривации, принцип индивидуального, дифференцированного подхода к воспитанникам.

Цель цикла занятий – формирование коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации.

Цикл занятий включает этапы, каждый этап – это самостоятельная часть в процессе формирования коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации. Задания с каждым этапом усложняются: от самых простых координатных до «языковых» (лингвистических) представлений, которые наиболее поздно усваиваются ребенком и являются самыми сложными для его восприятия.

Этапы цикла занятий:

1 Этап: Формирование и развитие имитационных способностей, подражания, эмоционального и ситуативно-делового общения ребенка со взрослым.

2 Этап: Формирование навыков общения и сотрудничества ребенка с другими детьми, навыков совместной с педагогическим работником предметно-практической и игровой деятельности.

3 Этап: Формирование и развитие общеречевых навыков, расширение пассивного словарь, стимуляция активной речи ребенка.

В первую очередь на занятиях создавалась теплая, эмоциональная атмосфера, вызывалось положительное эмоциональное отношение к занятию.

Важным условием являлось установление эмоционального контакта с ребенком, побуждение к ви-

© Н.Н. Компаниец, 2023.

Научный руководитель: *Чубова Ирина Ивановна* – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии, Луганский государственный педагогический университет, Россия.

зуальному контакту, формирование умения слушать, реагировать на обращение, выполнять простые инструкции, создавались условия для преодоления речевого и неречевого негативизма.

Побуждение к речи в ситуациях общения, к обращению с просьбой «дай», указанию «вот». Формирование и развивитие эмоционального и ситуативно-делового общения. Закрепление желания и готовности к совместной предметно-практической и предметно-игровой деятельности, расширение ее диапазона в играх с элементами сюжета «Накормим куклу», «Построим дом»; использование элементарных драматизаций в играх с использованием малых фольклорных форм (песенок, потешек). Обучение подражанию выразительным движениям и мимике педагогического работника, изображая мишку, зайку, птичку; понимать жесты и выразительные движения. Подвижные игры, забавы, хороводы и музыкальные игры вызывали у детей совместные эмоциональные переживания (радость, удивление). На занятиях дети учились приветствовать и прощаться с педагогическим работником и детьми группы; объединялись в пары и учились взаимодействовать в играх с одним предметом (покатать друг другу мяч, машинку, насыпать песок в одно ведерко).

Все занятия по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями и активно используются во время проведения развлечений и утренников в ГУ «ЛРДР» ЛНР РФ, а также во время «утреннего приветствия» и на прогулках.

После проведения цикла занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации на индивидуально-подгрупповых занятиях, дети были обследованы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Цель контрольного эксперимента – определить уровень сформированности комуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации и, таким образом, проверить эффективность проведенного цикла занятий.

Результаты контрольного исследования приведены ниже.

1.Методика «Диагностика нервно-психологического развития детей третьего года жизни» (Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт).

По результатам проведения цикла занятий и повторной диагностики по уровню моторного развития на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень был выявлен у одного ребенка (8%), на контрольном этапе результаты значительно улучшились – 6 детей (50%). На среднем уровне на констатирующем этапе – 5 детей (42%), после цикла занятий результаты не изменились – 5 детей (42%). Низкий уровень на констатирующем этапе определился у 6 детей (50%), на контрольном он значительно снизился – 1 ребенок (8%).

Таким образом, с низкого на средний уровень перешли 5 детей, со среднего на высокий перешло 5 детей.

Графически результаты методики отображены на Рис. 1.

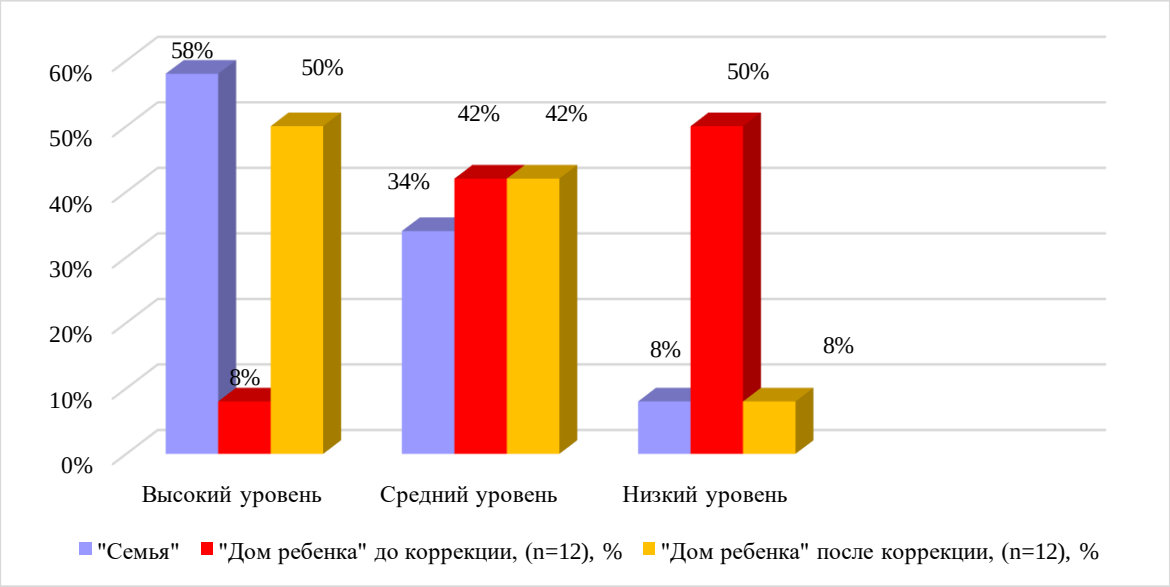

Рис. 1. Результаты исследования по методике «Диагностика нервно-психологического развития детей третьего года жизни» (Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт) *Источник: анализ автора*

Таким образом, были выявлены улучшения в моторном развитии у детей третьего года жизни в условиях депривации после проведения цикла занятий по формированию коммуникативных навыков, увеличился высокий показатель с 1 ребенка (8%) до – 6 детей (50%), средний показатель до коррекции был у 5 детей (42%), на контрольном результат он так же составил – 5 детей (42%), низкий уровень до коррекции был у 6 детей (50%), после проведения коррекции – 1 ребенок (8%).

Для подтверждения результатов коррекционных воздействий был проведен статистический анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученная величина *Тэмп* попала в зону значимости. $T_{вмп}<T_{кр}$ (0,01).

Следовательно, гипотеза *Н0* отклоняется и принимается гипотеза *Н1* о том, что сдвиг показателей после коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации является не случайным.

Вывод: коррекционная работа способствовала улучшению моторики участников эксперимента.

2.Методика «Обследование познавательного развития, диагностическое обучение, качественная и количественная оценка действий ребенка 2-3 лет» (Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.)

По результатам проведения цикла занятий и повторной диагностики по уровню познавательного развития детей третьего года жизни в условиях депривации на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень у одного ребенка (8%), на контрольном результаты улучшились – 3 ребенка (25%).

На среднем уровне на констатирующем этапе – 3 ребенка (25%), на контрольном результаты улучшились – 8 детей (67%).

Низкий уровень на констатирующем этапе определился у 6 детей (50%), на контрольном он значительно снизился – 1 ребенок (8%).

Таким образом, с низкого на средний уровень перешли 7 детей, со среднего на высокий перешло 2 ребенка.

Графически результаты методики отображены на Рис. 2.

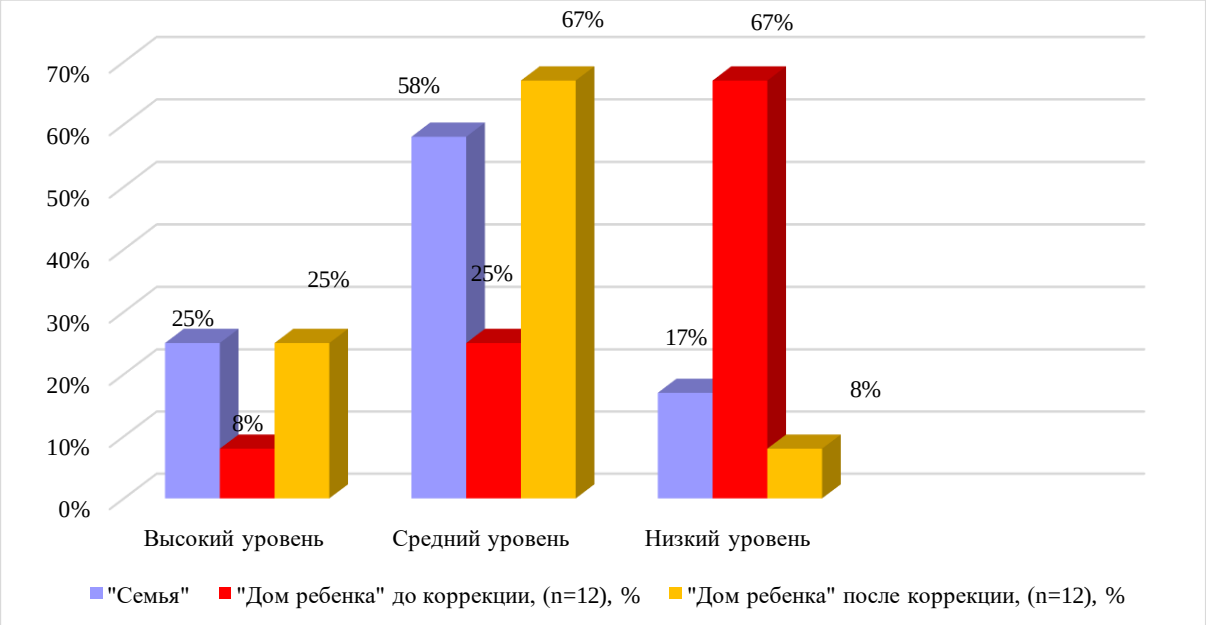

Рис. 2. Результаты исследования по методике «Обследование познавательного развития, диагностическое обучение, качественная и количественная оценка действий ребенка 2-3 лет» (Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова) *Источник: анализ автора*

Таким образом, были выявлены улучшения в познавательном развитии у детей третьего года жизни в условиях депривации после проведения цикла занятий по формированию коммуникативных навыков, увеличился высокий показатель с 1 ребенка (8%) до – 3 детей (25%), средний показатель до коррекции был у 3 детей (25%), на контрольном результат он составил – 8 детей (67%), низкий уровень до коррекции был у 8 детей (67%), после проведения коррекции – 1 ребенок (8%).

Для подтверждения результатов коррекционных воздействий был проведен статистический анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученная величина *Тэмп* попала в зону значимости. $T_{вмп}<T_{кр}$ (0,01).

Следовательно, гипотеза H0 отклоняется и принимается гипотеза H1 о том, что сдвиг показателей после коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации является не случайным.

Вывод: коррекционная работа способствовала улучшению познавательных процессов у участников эксперимента.

3.Методика «Уровень развития общения и речи ребенка третьего года жизни» (Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова)

По результатам проведения цикла занятий и повторной диагностики по уровню пассивного словаря детей третьего года жизни в условиях депривации на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень у 2 детей (16%), на контрольном результаты улучшились – 7 детей (58%).

На среднем уровне на констатирующем этапе – 5 детей (42%), на контрольном – 4 ребенка (34%).

Низкий уровень на констатирующем этапе определился у 5 детей (42%), после проведения коррекции он значительно снизился – 1 ребенок (8%).

Таким образом, с низкого на средний уровень перешли 3 ребенка, со среднего на высокий перешло 5 детей.

Графически результаты методики отображены на Рис. 3.

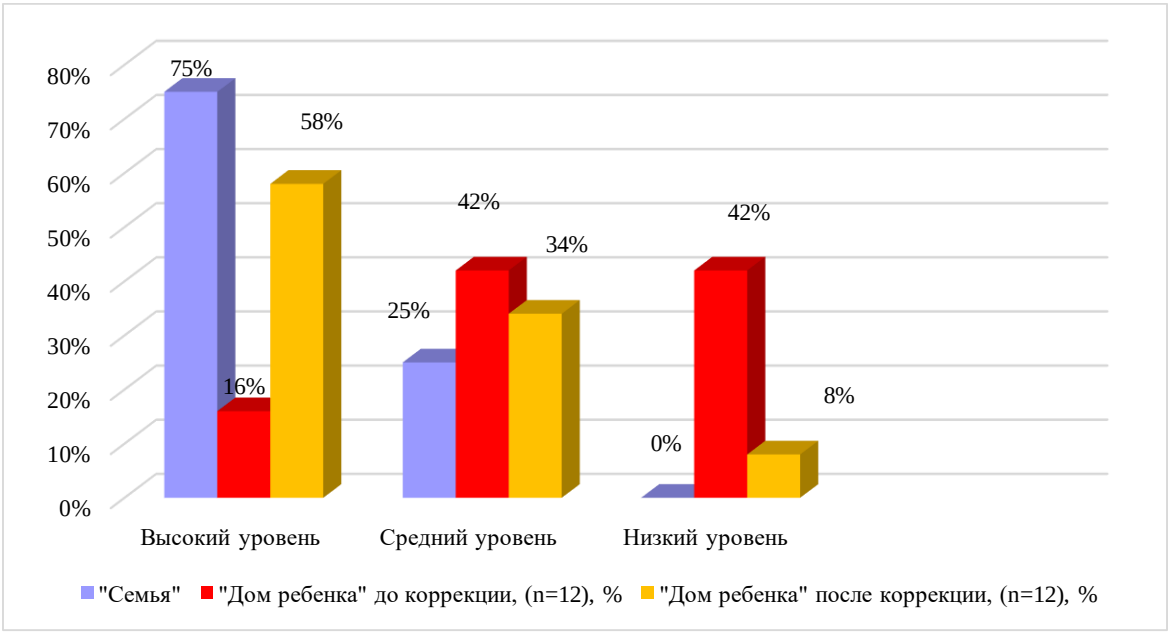

Рис. 3. Результаты исследования по методике «Уровень развития общения и речи ребенка третьего года жизни» (Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова) *Источник: анализ автора*

Таким образом, расширился пассивный словарь у детей третьего года жизни в условиях депривации после проведения цикла занятий по формированию коммуникативных навыков, увеличился высокий показатель с 2 детей (16%) до – 7 детей (58%), средний показатель до коррекции был у 5 детей (42%), на контрольном результат он составил – 4 ребенка (34%), низкий уровень до коррекции был у 5 детей (42%), после проведения коррекции – 1 ребенок (8%).

Для подтверждения результатов коррекционных воздействий был проведен статистический анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученная величина *Тэмп* попала в зону значимости. $T_{вмп}<T_{кр}$ (0,01).

Следовательно, гипотеза *H0* отклоняется и принимается гипотеза *H1* о том, что сдвиг показателей после коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации является не случайным.

Вывод: коррекционная работа способствовала расширение пассивного словаря у участников эксперимента.

4.Методика «Диагностика уровня развития предметной деятельности ребенка третьего года жизни» (Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, 2007)

По результатам проведения цикла занятий и повторной диагностики по уровню предметной деятельности у детей третьего года жизни в условиях депривации на констатирующем этапе эксперимента высокий уровнь у 1 ребенка (8%), на контрольном результаты улучшились – 6 детей (50%).

На среднем уровне на констатирующем этапе – 5 детей (42%), на контрольном – 5 детей (42%).

Низкий уровень на констатирующем этапе определился у 6 детей (50%), после проведения коррекции он значительно снизился – 1 ребенок (8%).

Таким образом, с низкого на средний уровень перешло 5 детей ребенка, со среднего на высокий, так же перешло 5 детей.

Графически результаты методики отображены на Рис. 4.

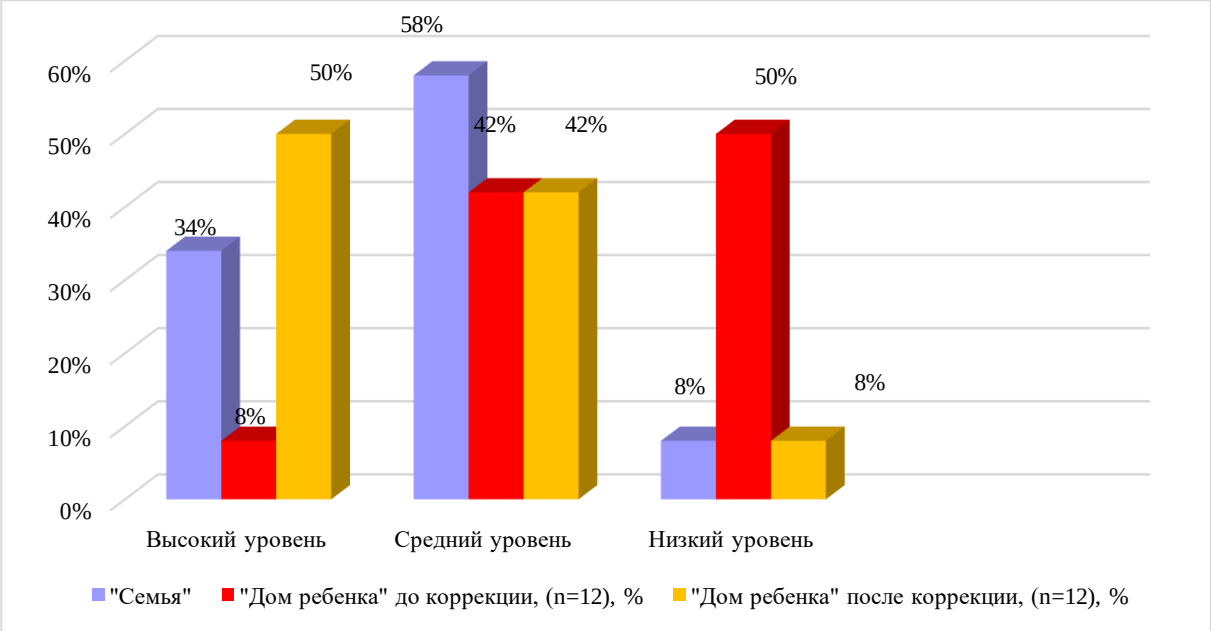

Рис. 4. Результаты исследования по методике «Диагностика уровня развития предметной деятельности ребенка третьего года жизни» (Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова) *Источник: анализ автора*

Таким образом, после проведения цикла занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации, увеличился высокий показатель с 1 ребенка (8%) до – 6 детей (50%), средний показатель до коррекции был у 5 детей (42%), на контрольном результат составил – 5 детей (42%), низкий уровень до коррекции был у 6 детей (50%), после проведения коррекции – 1 ребенок (8%).

Для подтверждения результатов коррекционных воздействий был проведен статистический анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученная величина *Тэмп* попала в зону значимости. $T_{вмп}<T_{кр}$ (0,01).

Следовательно, гипотеза Н0 отклоняется и принимается гипотеза Н1 о том, что сдвиг показателей после коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации является не случайным.

Вывод: коррекционная работа способствовала повышению уровня предметной деятельности участников эксперимента.

5. Методика «Обследование общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова, 2008)

По результатам проведения цикла занятий и повторной диагностики по уровню активизации речевой деятельности у детей третьего года жизни в условиях депривации на констатирующем этапе эксперимента высокий уровнь у 1 ребенка (8%), на контрольном результаты улучшились – 4 ребенка (34%).

На среднем уровне на констатирующем этапе – 4 ребенка (34%), на контрольном – 7 детей (58%).

Низкий уровень на констатирующем этапе определился у 7 детей (58%), после проведения коррекции он значительно снизился – 1 ребенок (8%).

Таким образом, с низкого на средний уровень перешло 6 детей, со среднего на высокий перешло 3 ребенка.

Графически результаты методики отображены на Рис. 5.

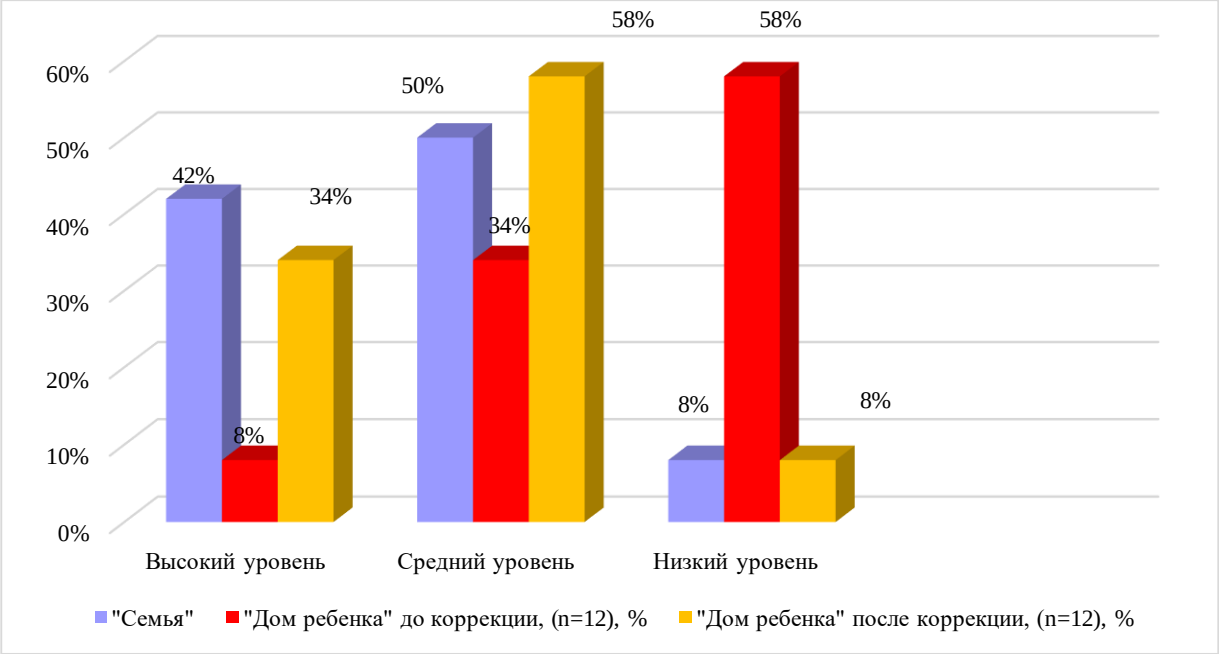

Рис. 5. Результаты исследования по методике «Обследование общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова, 2008) *Источник: анализ автора*

Таким образом, после проведения цикла занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации активизировалась речевая деятельность, увеличился высокий показатель с 1 ребенка (8%) до – 4 детей (34%), средний показатель до коррекции был у 4 детей (34%), на контрольном результат составил – 7 детей (58%), низкий уровень до коррекции был у 7 детей (58%), после проведения коррекции – 1 ребенок (8%).

Для подтверждения результатов коррекционных воздействий был проведен статистический анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученная величина *Тэмп* попала в зону значимости. $T_{вмп}<T_{кр}$ (0,01).

Следовательно, гипотеза Н*0* отклоняется и принимается гипотеза Н*1* о том, что сдвиг показателей после коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации является не случайным.

Вывод: коррекционная работа способствовала активизации речевой деятельности участников эксперимента.

Таким образом, по каждой методике результаты лежат в статистически значимой плоскости, что подтверждает эффективность проведенного цикла занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации.

После проведения «Цикла занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации» у детей улучшилась мелкая моторика, координация движений, зрительное восприятие, навыки общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, готовность к совместной деятельности, дети научились разнообразно действовать с игрушками, у ребят сформировались принятые в обществе нормы поведения (здороваться и прощаться с окружающими, благодарить, обращаться с просьбой о помощи), сформировалось умение слушать инструкции взрослого, вести себя спокойно во время организованной образовательной деятельности, доброжелательно относиться к окружающим.

Таким образом, цикл занятий по формированию коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации является эффективным, что подтверждают результаты статистического анализа.

Дальнейшие исследования данной темы находятся в ключе формирования коммуникативной деятельности воспитанников Дома ребенка.

Библиографический список

1.Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. – М. : ТЦ Сфера, 2013. – 158 с.

2.Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т.А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 84 с.

3.Закревская О.В. Методика работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О.В. Закревская. – М. : Гном и Д, 2006. – 80 с.

4.Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М.И. Лынская. – М. : Парадигма, 2015. – 128 с.

5.Нищева Н.В. «Расти, малыш!». Образовательная программа дошкольного образования для детей раннего дошкольного возраста (с 2 до 3 лет) с расстройствами речевого и интеллектуального развития / Н.В. Нищева, Л.Б. Гавришева, Ю.А. Кириллова. – М. : Детство Пресс, 2019. – 96 с.

6.Чубова И.И. Диагностика и коррекция комплексного ПТСР у детей и подростков / И.И. Чубова // Человек, Наука, Социум. Научно-методический журнал. – №3 (7), Луганск: ЛГПУ, 2021. – С. 213–229.

КОМПАНИЕЦ НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА – магистрант, направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедия», ФГБ ОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», Россия.

Информация для авторов

Журнал «Вестник магистратуры» выходит ежемесячно.

К публикации принимаются статьи студентов и магистрантов, которые желают опубликовать результаты своего исследования и представить их своим коллегам.

В редакцию журнала предоставляются **в отдельных файлах** по электронной почте следующие материалы:

1. Авторский оригинал статьи (на русском языке) в формате Word (версия 1997–2007).

Текст набирается шрифтом Times New Roman Cyr, кеглем 14 pt, с полуторным междустрочным интервалом. Отступы в начале абзаца – 0, 7 см, абзацы четко обозначены. Поля (в см): слева и сверху – 2, справа и снизу – 1, 5.

Структура текста:

- **Сведения об авторе/авторах:** имя, отчество, фамилия.
- **Название статьи.**
- **Аннотация** статьи (3-5 строчек).
- **Ключевые слова** по содержанию статьи (6-8 слов) размещаются после аннотации.
- **Основной текст статьи**.

Страницы **не нумеруются**!

Объем статьи – не ограничивается.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В.статья.**

Статья может содержать **любое количество иллюстративного материала**. Рисунки предоставляются в тексте статьи и обязательно в отдельном файле в формате TIFF/JPG разрешением не менее 300 dpi.

Под каждым рисунком обязательно должно быть название.

Весь иллюстративный материал выполняется оттенками **черного и серого цветов**.

Формулы выполняются во встроенном редакторе формул Microsoft Word.

2. Сведения об авторе (авторах) (заполняются на каждого из авторов и высылаются **в одном файле)**:

- имя, отчество, фамилия (полностью),
- место работы (учебы), занимаемая должность,
- сфера научных интересов,
- адрес (с почтовым индексом), на который можно выслать авторский экземпляр журнала,
- адрес электронной почты,
- контактный телефон,
- название рубрики, в которую необходимо включить публикацию,
- необходимое количество экземпляров журнала.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И.В. сведения.**

Адрес для направления статей и сведений об авторе: magisterjourn@gmail.com

Мы ждем Ваших статей! Удачи!