

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
«НАУКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ»**



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

МОНОГРАФИЯ

**ПЕНЗА
МЦНС «НАУКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ»
2025**

УДК 001.1
ББК 60
А43

Рецензенты:

Гетманская Елена Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Кремнева Татьяна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Семенова Лидия Эдуардовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры классической и практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет)

Авторский коллектив

Аверина М.Н., Бакшеева Э.П., Берсенева И.А., Гордеева В.В., Гостенина Е.Н., Дьячкова Т.В., Евстафьева А.С., Козел В.И., Котельникова И.М., Маслюкова А.В., Мусабеков О.У., Мустафаева П.Э., Назаров Е.А., Недоруб Е.Ю., Нуруллин А.А., Сатунина Т.А., Токранова Е.О., Чэн Вэнь, Шурупова М.В.

А43

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: монография /
Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2025. — 182 с.

ISBN 978-5-00236-768-9

В монографии представлены теоретические подходы и концепции, аналитические обзоры, практические решения в конкретных сферах науки, общества, образования.

Издание может быть интересно российским и зарубежным ученым, руководителям и служащим государственного аппарата, руководителям и специалистам учреждений и хозяйственных организаций, педагогам, аспирантам и студентам высших учебных заведений.

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

УДК 001.1
ББК 60

© МЦНС «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2025
© Коллектив авторов, 2025

ISBN 978-5-00236-768-9

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ	5
ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ВИРТУАЛЬНЫХ СИМУЛЯТОРОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС.....	6
ГЛАВА 2. ЛАБОРАТОРНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ.....	33
ГЛАВА 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРИЕМОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР.....	48
ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	58
ГЛАВА 5. МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ.....	68
ГЛАВА 6. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	79
ГЛАВА 7. ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
ГЛАВА 8. СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМ И МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	103
ГЛАВА 9. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТА РОДИНЫ» (ОБЗР).....	113
ГЛАВА 10. СТРАТЕГИИ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	123
ГЛАВА 11. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ ПИЩЕВОГО ПРОИЗВОДСТВА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ.....	134

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ	145
ГЛАВА 12. СТРАТЕГИИ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ. АНАЛИЗ И КЛАССИФИКАЦИЯ РИСКОВ	146
ГЛАВА 13. ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	156

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА И
СОВРЕМЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ,
ДОСТИЖЕНИЯ И
ИННОВАЦИИ

УДК 37.013

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ВИРТУАЛЬНЫХ СИМУЛЯТОРОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Котельникова Ирина Михайловна

к.п.н., заместитель директора по учебной работе

Сатунина Татьяна Алексеевна

к.э.н., заместитель директора по научно-методической работе

Нуруллин Анас Абдрахманович

к.б.н., директор

Назаров Евгений Александрович

заместитель директора по общим вопросам и обеспечению безопасности
ГАПОУ «Чистопольский сельскохозяйственный техникум им. Г.И. Усманова»

Аннотация: данная глава посвящена опыту разработки, апробации и внедрению виртуальных тренажеров в образовательный процесс для формирования общих и профессиональных компетенций, способам формирования компетенций, критериям оценки и измерительным шкалам. Авторами разработана дорожная карта внедрения VR-тренажеров, включающая: разработку технического задания, учебно-информационного комплекса, апробацию и внедрение модульного практикоориентированного обучения на базе виртуальных технологий. В статье анализируются возможности применения иммерсивных технологий в учебном процессе, проводится экспериментальное апробирование авторской методики оценки профессиональных компетенций (Hard skills) и надпрофессиональных компетенций (Soft skills). Результаты исследования рекомендованы при подготовке и проведении теоретических, практических занятий, учебной практики и для профориентации учащихся.

Ключевые слова: VR-тренажеры, иммерсивные технологии, виртуальная реальность, симуляционное обучение, мультимедийные обучающие системы, профессиональные компетенции Hard skills, надпрофессиональные компетенции Soft skills, методы и критерии экспертной оценки.

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCIES
IN THE IMPLEMENTATION OF VIRTUAL SIMULATORS IN THE EDUCATIONAL
PROCESS**

Kotelnikova Irina Mikhailovna,
Satunina Tatiana Alekseevna,
Nurullin Anas Abdrakhmanovich,
Nazarov Evgeny Alexandrovich

Abstract: The article is devoted to the experience of developing, testing and implementing virtual simulators in the educational process for the formation of general and professional competencies, methods of competence formation, assessment criteria and measurement scales. The authors have developed a roadmap for the implementation of VR simulators, which includes: the development of technical specifications, an educational and information complex, testing and implementation of modular practice-oriented training based on virtual technologies. The article analyzes the possibilities of using immersive technologies in the educational process, and conducts experimental testing of the author's methodology for assessing professional competencies (Hard skills) and supra-professional competencies (Soft skills). The results of the study are recommended for the preparation and conduct of theoretical, practical classes, educational practice and for career guidance of students.

Key words: VR simulators, immersive technologies, virtual reality, simulation training, multimedia learning systems, professional competencies of Hard skills, supra-professional competencies of Soft skills, methods and criteria of expert assessment.

Актуальность исследования. Прерогатива эффективной системы профессионального образования, повышения квалификации и подготовки высококвалифицированных кадров для региональной экономики, организация практической подготовки определена в национальных проектах, целевых показателях Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

Необходимость внедрения в образовательный процесс современных информационных технологий обусловлена необходимостью создания качественной образовательной среды для подготовки высококвалифицированных кадров для сельского хозяйства. Повышение уровня образования граждан обеспечивает увеличение доли высококвалифицированных кадров, занятых в агропромышленном комплексе [2, с. 177; 3, с.12].

В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 14 июля 2012 г. №717 «О Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия», необходимо провести трансформацию системы профессиональной подготовки и дополнительного образования кадров для агропромышленного комплекса, ориентированной на быструю адаптацию к требованиям научно-технического прогресса [4, с. 17].

В контексте реализации Государственной программы развития сельского хозяйства по стимулированию повышения уровня квалификации кадров и разработки новых образовательных программ обучения в 2024 году в ГАПОУ «Чистопольский сельскохозяйственный техникум им Г.И. Усманова» был разработан проект «Апробация виртуальных симуляторов в подготовке к профес-

сиональной деятельности в сельском хозяйстве». На реализацию данного проекта из бюджета Республики Татарстан были выделены финансовые средства в форме гранта, направленные на государственную поддержку научных исследований и разработок в области агропромышленного комплекса.

Объект исследования: содержание и структура учебно-информационного комплекса на основе VR-технологий.

Предмет исследования: содержание понятийного аппарата, научные определения, классификация структурных компонентов, методов и порядка внедрения виртуальных симуляторов.

Методика исследования: применены теоретические (метод изучения и анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования), эмпирические методы (педагогическое наблюдение, изучение и обобщение передового педагогического опыта, тестирование, сравнение, мониторинг условий, экспертная оценка), метод моделирования, экспериментальные методы (констатирующий, формирующий эксперименты), статистические (количественные и качественные методы статистической обработки данных).

Новизна исследования: В научно-методической аналитической статье систематизирован понятийный и методологический аппараты, разработана профессионально-ориентированная программа подготовки студентов с использованием VR-тренажеров, моделирующая производственные процессы в агропромышленном комплексе. Описаны структурные элементы модульного симуляционного обучения, проведен системный анализ результатов освоения общих и профессиональных компетенций. Разработана авторская методика оценки освоения надпрофессиональных (soft skills) и профессиональных компетенций (**hard skills**) обучающихся сельскохозяйственного профиля.

Результаты исследования: разработан, апробирован и внедрен учебно-информационный комплекс на базе иммерсивных технологий на экспериментальной площадке ГАПОУ «Чистопольский сельскохозяйственный техникум им. Г.И. Усманова» в партнерстве с АО «Республиканский информационно-вычислительный центр».

Целью проекта являлось разработка, апробация и внедрение учебно-информационного комплекса на базе VR-технологий, направленного на повышение качества подготовки к профессиональной деятельности в сельском хозяйстве.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, применение виртуальных симуляторов в реализации профессиональных дисциплин повышают качество учебной деятельности студентов.

В ходе исследования нами были поставлены и решены следующие задачи:

1. Исследовать теоретические и методологические аспекты эффективности применения виртуальных симуляторов в учебном процессе.
2. Разработать дорожную карту внедрения VR-тренажеров в учебный процесс.
3. Определить основные этапы работ, зафиксировать обязанности, степень ответственности участников проекта.

4. Разработать техническое задание для VR-тренажеров с оценкой требований к используемому симуляционному оборудованию на этапе контроля навыков и умений, имитирующих профессиональные действия на этапе обучения.

5. Определить трудоемкость симуляционного обучения от общего объема учебного времени и содержания в образовательной программе.

6. Определить перечень формируемых профессиональных компетенций, умений и навыков, осваиваемых обучающимся в том числе с применением VR-тренажеров;

7. Выявить комплекс педагогических условий эффективного применения виртуальных тренажеров, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций у студентов специальности 35.02.16 Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования;

8. Разработать методические рекомендации к применению симуляторов на теоретических и практических занятиях с разработкой инструктажа по технике безопасности и инструкции по работе с оборудованием для преподавателей и студентов.

9. Разработать тестовые задания, кейсы ситуаций профессиональной направленности (ситуационные задачи), учебно-методическое обеспечение групповых интерактивных занятий (деловых игр), оценочные листы.

10. Разработать критерии оценки эффективности применения симуляционного оборудования в учебном процессе, в том числе фонды оценочных средств для входного контроля знаний, текущей и промежуточной аттестации.

11. Провести апробацию применения иммерсивных технологий на основе экспертной оценки, выявить и аргументировать результаты эксперимента, построить траекторию дальнейшего применения и развития.

Апробация виртуальных симуляторов проводилась с обучающимися по специальности 35.02.16 Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования на теоретических, практических, лабораторных занятиях и во время учебной практики.

В процессе реализации дорожной карты разработаны сценарии VR-тренажеров, выявлены формируемые профессиональные компетенции, умения и навыки, осваиваемые обучающимся при применении VR-тренажеров, в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 35.02.16 Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования, утвержденного приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 14.04.2022 №235 (далее ФГОС СПО) [1, с.7].

Сценарии VR-тренажеров обеспечивают моделирование различных ситуаций и варианты действий пользователя при управлении обслуживании техники сельскохозяйственного назначения и представлены следующими модулями:

Модуль 1. Общие положения;

Модуль 2. Общий вид и составные части комбайна;

Модуль 3. Органы управления и приборы комбайна;

Модуль 4. Навешивание и регулировка жатки комбайна;

Модуль 5. Работа на тракторном агрегате с настройкой и регулировкой машин на пахотном комплексе;

Модуль 6. Работа на тракторном агрегате с настройкой и регулировкой машин на посевном комплексе.

Для оценки уровня сформированности профессиональных и надпрофессиональных компетенций в процессе применения VR-тренажеров разработана авторская методика диагностики, проведен системный анализ, обобщены результаты, выявлены недостатки и преимущества.

Необходимым условием реализации образовательного процесса с применением VR-тренажеров в процессе подготовки студентов является наличие: квалифицированного педагогического состава, владеющего иммерсивными технологиями; соответствующего утвержденного учебно-методического обеспечения; специально оборудованных помещений с соответствующим материально-техническим и программным оснащением, позволяющей реализовывать образовательные программы с использованием симуляторов.

Анализ теоретических оснований исследования. Применение технологий виртуальной реальности в образовании началось сравнительно недавно, но стремительно развивается и нашло отражение в работах об интенсификации и активизации обучения.

Технологии виртуальной реальности (VR) создают иммерсивное окружение, которое полностью заменяет реальный мир, погружая пользователя в виртуальную среду. Технологии дополненной реальности (AR) позволяют добавлять виртуальные объекты и информацию к реальному миру. Первоначально применяемые для игровой среды, обе технологии в настоящее время могут использоваться в образовании для создания интерактивных и увлекательных сред для обучения студентов [15, с. 404].

По мнению А.И. Азевич, иммерсивные технологии способствуют погружению в искусственно созданную среду, что дает ощущение присутствия в виртуальном мире [6, с. 152].

Автор А.И. Соснило рассматривает возможности VR-технологий как способ сокращения срока подготовки военнослужащих за счет экономии боеприпасов и горючесмазочных материалов [14, с. 158].

В.Б. Дроздов и А.Н. Зеленин говоря об использовании тренажера по заготовке прессованного сена отмечают, что использование мультимедийного комплекса, имитирующих конструкцию и работу сельскохозяйственных агрегатов, позволяет: снизить затраты при изучении сельскохозяйственных машин по всему комплексу сельскохозяйственного производства; изучать самые современные технические решения, применяемые в агротехнологиях; объяснять практически все процессы, которые происходят внутри сельскохозяйственных агрегатов, даже такие, которые на реальных установках наблюдать фактически невозможно [10, с. 31].

Исследователь В.В. Дубицкий говорит о необходимости формирования профессиональных компетенций, связанных с технологиями виртуальной реальности, как одной из основных задач системы профессионального образования [9, с. 6].

А.Е. Баюров и О.А. Петрова отмечают, что студенты, работая с VR-платформами имеют возможность отработать практические навыки при возникновении внештатной ситуации [7, с. 632].

Б.Л. Легостаев говоря о педагогическом оценивании с использованием технологий виртуальной реальности отмечает, что оно благодаря обработке и визуализации результатов создает благоприятные условия для формирования основных компонентов учебной деятельности у обучающихся [11, с. 13].

Важным фактором применения мультимедийных обучающих систем является то, что они обеспечивают более глубокую индивидуализацию обучения, создают условия для самостоятельной проработки учебного материала [10, с. 32].

Кроме того, в соответствии с методическими рекомендациями ФГБОУ ДПО Института развития профессионального образования на проведение учебных занятий и практики в форме практической подготовки в очной форме обучения для специальности должно быть выделено не менее 70 % от объема учебных циклов образовательной программы [13, с. 17]. Поэтому применение технологии виртуальных симуляторов позволяет увеличить количество материала в форме практической подготовки и отработать различные умения и навыки.

Методологической основой нашего исследования послужили труды по педагогике и психологии, в которых рассматриваются важные аспекты: педагогическая концепция Л.С. Выготского о личностной ориентации обучающегося в зависимости от его потребностей; психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности; концепция формирования личности Л.И. Божович о развитии познавательной деятельности; теории проблемного обучения (М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и другие); теории оптимизации обучения и личностно-деятельностном подходе (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, В.В. Давыдов и другие); принципы информационно-средового подхода к профессиональному образованию Г.И. Кирилловой; интеграционные процессы в профессиональном образовании (Е.В. Ткаченко, Г.В. Мухаметзянова и другие); информатизация образования для совершенствования образовательного процесса в системе профессионального обучения (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский и другие).

Для оценки уровня освоения материала нами были проработаны критерии успешности обучения. В научной литературе самими распространенными являются результативный и личностно-ориентированный критерии.

По мнению исследователей к критериям успешности обучения следует отнести усвоение обучающимися образовательных стандартов, успешность в обучении (Л.Е. Шубина), личную и социальную значимость, психологический комфорт, положение обучающегося в коллективе (М.Я. Адамский) [18, с. 6; 5, с. 4].

Критериями сформированности учебной успешности подростка у автора С.В. Фоминой являются: 1) когнитивный – система знаний о целеполагании, самоакту-

ализация; 2) деятельностный – проявление самостоятельности в деятельности, ответственности за свою учебу; 3) мотивационно-ценностный – желание быть успешным в учебе, заинтересованность в учебной деятельности [19, с. 7]. Автор методики Е.А. Ширяев к критериям и показателям успешности обучения учащихся относит еще такой показатель, как социально-психологический – это уровень самооценки учащегося, положение его в коллективе [17, с. 168].

Интересным подходом на наш взгляд является методика оценки двух типов компетенций: *Hard skills* и *Soft skills*, на исследование которых была направлена наша опытно-экспериментальная работа.

Soft skills – это приобретенные компетенции, которые можно сформировать и через дополнительное образование, через личный опыт, путешествия, участие в международных проектах, социальных проектах. Их, безусловно, можно использовать для дальнейшего развития в своей профессиональной деятельности [16, с. 2].

Hard skills – профессиональные навыки, которые основаны на функциях и требованиях к знаниям, умениям и необходимым навыкам специалистов, которые необходимо и важно выполнять сотрудникам для того, чтобы успешно достигать целей профессиональной деятельности. [12, с. 214]. Они имеют специфику для конкретной профессии и обычно остаются неизменными на одной и той же должности в разных компаниях.

Исследованием проблем «мягких» и «твердых» навыков в разное время занимались О. Абашкина, О.В. Барина, Е. Гайдученко, А. Марушев, В. Давидова, Н.В. Жадько, М.А. Чуркина, Д. Иванов, И. Канардов, И. Клюковская, Е.А. Митрофанова, А.Н. Мирошниченко, А.М. Новиков, В. Суботин, М.А. Чошанов, О.Л. Чуланова, Е. Павлова, Ю. Портланд, Сосницкая О., Татаурщикова Д., Шипилов В., Гергерт Д.В., Артемьев Д.Г., Томачева И., Эсаулова И.А.

Следует отметить, что универсального определения термина *soft skills* не существует. Согласно Оксфордскому словарю, «мягкие навыки» – это личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми. Мы согласны с исследователями, которые утверждают, что при определении того, что такое *soft skills*, необходимо отталкиваться от контекста и сферы деятельности [16, с. 2].

С целью оценивания освоения профессиональных компетенций (далее ПК) федерального государственного стандарта, нами была проведено:

1. смоделирована декомпозиция элементов, составляющих профессиональные компетенции (*Hard skills*), которые формируются при изучении профессиональных дисциплин, с применением инновационных и традиционных форм обучения;

2. сформированы матрицы связей *Hard*-компетенций с профессиональными компетенциями ФГОС СПО;

3. разработаны критерии оценивания сформированности данных компетенций при изучении профессиональных дисциплин с применением симуляторов по каждому модулю, представленные в таблицах 1-6.

Видами выполняемых работ в первом модуле являются: авторизация пользователя; выбор нужного сценария из списка; выбор формы контроля; установка параметров настройки погодных условий, времени суток, громкости звука.

В этом модуле формируются четыре вида Hart-компетенций, комплекс выполняемых работ, которые соответствуют содержанию умений профессиональных компетенций ФГОС СПО: ПК 1.8, ПК 1.9, ПК 1.10, ПК 2.9.(табл. 1).

Данный модуль применяется при изучении таких тем, как: определение условий работы сельскохозяйственной техники; комплектование пахотных агрегатов, настройка и регулировка плуга на заданную глубину вспашки; на занятиях учебной практики: операционные технологии вспашки, выбор способа движения машинно-тракторного агрегата для различных производственных операций; подбор режимов работы, выбор и обоснование способа движения сельскохозяйственной техники; расчет эксплуатационных показателей при работе сельскохозяйственной техники; контроль и оценка качества выполняемой сельскохозяйственной техникой технологической операции; участие в комплектовании машинно-тракторного агрегата в производственных условиях и других.

Таблица 1

Критерии оценивания Hard-компетенций (Hard skills)
по модулю 1. Общие положения

Матрица соответствия с ПК ФГОС СПО	Перечень оцениваемых компетенций (Hard skills)	Количество баллов (min/max)
ПК 1.8	Использование информационных технологий при оценке объема и качества выполняемых механизированных работ, осуществление оперативного взаимодействия с другими участниками с использованием цифровых технологий	20/30
ПК 1.9	Использование единой системы конструкторской документации	30/45
ПК 1.10	Осуществление поиска в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» данных о способах повышения эффективности использования сельскохозяйственной техники и анализ полученной информации	5/15
ПК 2.9	Участие в управлении коллективом	5/10
Итого баллов		60/100

Видами работ во втором модуле являются: просмотр видео с общей информацией о комбайне; изучение основных частей комбайна; взаимодействие с 3D моделью; изучение устройства и функции жатки, ее отдельных элементов: мотовило, шнек, режущий аппарат; изучение работы наклонной камеры, молотильно-сепарирующего устройства, соломотряса, системы очистки, измельчителя, копнителя, бункера, выгрузного устройства; изучение работы двигателя, приводов, ходовой части комбайна; взаимодействие с элементами составных частей комбайна; выполнение тестового задания.

В данном модуле прогнозируется формирование шести компетенций, комплекса выполняемых работ, соответствующих содержанию умений профессиональных компетенций ФГОС СПО: ПК 1.2, ПК 1.3, ПК 1.6, ПК 2.1, а также профессиональных компетенций при освоении профессии рабочего, должности служащего, включенных в основную профессиональную образовательную программу за счет часов вариативной части (табл. 2).

Таблица 2

**Критерии оценивания Hard-компетенций (Hard skills)
по модулю 2. Общий вид и составные части комбайна**

Матрица соответствия с ПК ФГОС СПО	Перечень оцениваемых компетенций (Hard skills)	Количество баллов (min/max)
ПК 1.2.	Использование спецодежды, применение средств индивидуальной защиты при проведении технического обслуживания сельскохозяйственной техники.	7/15
ПК 1.3.	Выполнение настройки и регулировки почвообрабатывающих машин	15/25
ПК 1.6.	Определение вида и объема работ по подготовке и эксплуатации сельскохозяйственной техники исходя из технологических карт на производство сельскохозяйственной продукции	10/15
ПК 2.1.	Выполнение поиска составной части (нескольких составных частей), обуславливающих неисправность сельскохозяйственной техники	8/15
ПК 2.1.	Обнаружение явных и скрытых дефектов деталей сельскохозяйственных машин, подбор материалов, узлов и агрегатов, необходимых для проведения ремонта сельскохозяйственной техники	10/15
ПК 3.2*	Подготовка к выполнению механизированных работ в сельскохозяйственном производстве.	10/15
Итого баллов		60/100

*ПК входит в вариативную часть образовательной программы

Второй модуль применяется на практических и лабораторных занятиях по таким темам, как: назначение и общее устройство сельскохозяйственных машин; распаковка сельскохозяйственной техники и ее составных частей; изучение посевных и посадочных машин; изучение зерноуборочных машин; монтаж и сборка сельскохозяйственной техники в соответствии с эксплуатационными документами; технология уборки зерновых и зернобобовых; зерноуборочные комбайны; диагностирование и техническое обслуживание сельскохозяйственных машин, подготовка сельскохозяйственных машин и механизмов к работе и других.

Виды работ третьего модуля включают: изучение органов управления и приборов комбайна; изучение кабины комбайна внутри; ознакомление с рулевой колонкой, рулевым колесом, аварийной сигнализацией, светоиндикаторами выполнения запуска двигателя комбайна; изучение пульта управления: многофункциональная рукоятка, консоль оператора, переключатели привода и устройства; выполнение запуска двигателя комбайна; регулировка оборотов, частоты вращения и др.; изучение переключателей и кнопок в комбайне, таких как, выгрузной шнек, аварийная остановка, перемещение мотовила, подъем/опускание камеры и др.; отработка управления комбайном; включение в работу подъемника, привода, переключателей рычагов трансмиссии для движения вперед и назад.

Таблица 3

**Критерии оценивания Hard-компетенций (Hard skills)
по модулю 3. Органы управления и приборы комбайна**

Матрица соответствия с ПК ФГОС СПО	Перечень оцениваемых компетенций (Hard skills)	Количество баллов (min/max)
ПК 1.3	Применение технических характеристик, конструктивных особенностей, назначения, режимов работы сельскохозяйственной техники	20/30
ПК 1.6	Разработка планов-графиков выполнения механизированных операций в сельском хозяйстве	7/15
ПК 1.6	Применение агротехнических и зоотехнических требований, предъявляемых к механизированным работам в сельском хозяйстве	8/15
ПК 3.1*	Управление тракторами и самоходными с/х машинами всех видов на предприятии сельского хозяйства	15/25
ПК 3.2*	Выполнение механизированных работ в сельскохозяйственном производстве.	10/15
Итого баллов		60/100

*ПК входит в вариативную часть образовательной программы

Таблица 4

**Критерии оценивания Hard-компетенций (Hard skills)
по модулю 4. Навешивание и регулировка жатки комбайна**

Матрица соответствия с ПК ФГОС СПО	Перечень оцениваемых компетенций (Hard skills)	Количество баллов (min/max)
ПК 1.1	Осуществление проверки работоспособности и настройки инструмента, оборудования, сельскохозяйственной техники, агрегатирование вводимой в эксплуатацию техники с энергетическими средствами	10/15
ПК 1.2	Проведение диагностирования и подбор инструмента, оборудования, включая специальные средства диагностики, расходных материалов, необходимых для проведения технического обслуживания сельскохозяйственной техники, с учетом ее вида и вида технического обслуживания	10/15
ПК 1.2	Определение при внешнем осмотре технического состояния сельскохозяйственной техники, наличия внешних повреждений, неисправностей, износа деталей и узлов	5/10
ПК 1.5	Выполнение регулировочных работ при настройке машин на режимы работы	10/15
ПК 2.1	Определения технического состояния отдельных узлов и деталей машин	5/10
ПК 2.2	Обнаружение явных и скрытых дефектов деталей сельскохозяйственных машин	5/10
ПК 3.1*	Управление тракторами и самоходными с/х машинами всех видов на предприятии сельского хозяйства	10/15
ПК 3.2*	Выполнение механизированных работ в сельскохозяйственном производстве	5/10
Итого баллов		60/100

*ПК входит в вариативную часть образовательной программы

В этапе выполнения работ третьего модуля формируются пять компетенций, комплекс выполняемых работ, которые соответствуют содержанию умений профессиональных компетенций ФГОС СПО: ПК 1.3, ПК 1.6, также соответствуют профессиональным компетенциям модуля по освоению профессии рабочего, должности служащего, включенного в основную профессиональную образовательную программу за счет часов вариативной части (табл. 3).

Изучение данного модуля предусмотрено на занятиях по темам: механизмы переада и выключения рабочих органов комбайна, назначение, регулировка; установка момента зажигания; регулирование зазоров в клапанах, установка момента впрыска топлива; очистка, смазка и регулировка машин и механизмов для измельчения, дробления кормов; техническое обслуживание машин и оборудования для тепловой обработки кормов; участие в выполнении полевых работ; подготовка техники к длительной консервации; расконсервация техники после длительного хранения и других.

Видами работ четвертого модуля являются: навешивание и регулировка жатки комбайна; подготовка жатки к работе; регулировка высоты, горизонтальности и прочих параметров по заданным инструкциям; замена сегментов и пальцев в режущем аппарате; выполнение настройки мотовила жатки - регулировка высоты, вынос, частоты вращения; регулировка работы шнека жатки; регулировка работы наклонной камеры с муфтой привода, времени опускания; выполнение очистки камнеуловителя.

В процессе освоения этого модуля формируются восемь компетенций, виды выполняемых работ, соответствуют содержанию умений профессиональных компетенций ФГОС СПО: ПК 1.1, ПК 1.2, ПК 1.5, ПК 2.1, ПК 2.2, также соответствуют профессиональным компетенциям модуля по освоению профессии рабочего, должности служащего, включенного в основную профессиональную образовательную программу за счет часов вариативной части (табл. 4).

Освоение данного модуля проходит на таких темах: зерноуборочные машины; валковые жатки; подборщики; зерноуборочные комбайны; соломотряс зерновых комбайнов, назначение, устройство, технологический процесс, настройка; подготовка комбайновой жатки к работе; подготовка самоходной жатки к работе; подготовка к работе и регулировки измельчителя комбайна, подготовка к работе бункера, режущего аппарата жатки комбайна; неисправности комбайнов и способы их устранения и других.

Задание пятого модуля включает в себя выполнение таких элементов: настройка и регулировка машины на пахотный комплекс в зависимости от заданных параметров; навешивание плуга на трактор; проверка состояния рабочих элементов плуга; установка и регулировка предплужника и дискового ножа; установка глубины обработки почвы в зависимости от сельскохозяйственной культуры; выезд на тракторном агрегате из ангара на пахотный комплекс; проведение вспашки поля с донастройкой глубины вспашки.

Результатом освоения модуля является формирование восьми компетенций, комплекс выполняемых работ, которые соответствуют содержанию умений профессиональных компетенций ФГОС СПО: ПК 1.3, ПК 1.5, ПК 1.7, ПК 1.8, ПК 1.9, ПК 2.1, также соответствуют профессиональным компетенциям модуля по освоению профессии рабочего, должности служащего, включенного в основную профессиональную образовательную программу за счет часов вариативной части (табл. 5).

Таблица 5

**Критерии оценивания Hard-компетенций (Hard skills) по модулю 5.
Работа на тракторном агрегате с настройкой и регулировкой машин
на пахотном комплексе**

Матрица соответствия с ПК ФГОС СПО	Перечень оцениваемых компетенций (Hard skills)	Количество баллов (min/max)
ПК 1.3	Выполнение настройки и регулировки почвообрабатывающих машин	10/15
ПК 1.5.	Выполнение настройки и регулировки рабочего и вспомогательного оборудования тракторов и автомобилей	10/15
ПК 1.7	Выбор сельскохозяйственных машин для комплектования машинно-тракторных агрегатов и соблюдение требований к агрегатированию тракторов с прицепными, навесными сельскохозяйственными машинами и орудиями	6/10
ПК 1.8	Применение механизированных технологий производства сельскохозяйственной продукции с учетом технических характеристик, конструктивных особенностей, назначения, режимов работы сельскохозяйственной техники	6/10
ПК 1.9.	Осуществление контроля выполнения ежесменного технического обслуживания правильности агрегатирования и настройки пахотного агрегата	6/10
ПК 2.1.	Обнаружение и выполнение локализации неисправностей сельскохозяйственной техники и постановки сельскохозяйственной техники на ремонт	6/10
ПК 3.1*	Управление тракторами и самоходными с/х машинами всех видов на предприятии сельского хозяйства	8/15
ПК 3.3*	Выполнение технического обслуживания тракторов и с/х машин	8/15
Итого баллов		60/100

*ПК входит в вариативную часть образовательной программы

Освоение данного модуля проходит при изучении следующих тем: подготовка к работе и регулирование почвообрабатывающих машин и орудий; безотвальная обработка почвы; классификация машин и рабочих органов для основной и поверхностной обработки почвы; разборка и сборка плуга и подготовка к работе; установка плуга на заданную глубину вспашки; подготовка оборотных плугов к работе; диагностирование и техническое обслуживание сельскохозяй-

ственных машин; составление агрегатов с навесными машинами и орудиями. Также этот модуль успешно применяется на занятиях учебной практики при освоении способов движения машинно-тракторного агрегата на пахотном комплексе, расчете сменной производительности пахотного агрегата, составлении баланса времени смены и других.

Задания для шестого модуля содержат такие виды работ: отработка навыков подключения посевного комплекса к трактору; проверка работы гидравлической системы и электрических соединений; установка ввода заделки семян и нормы высева; выезд из ангара на тракторе на посевной комплекс; проведение пробного высева на поле с сеялкой; подключение системы Глонасс; проверка нормы высева и глубины заделки семян; проведение внесения удобрений.

В данном модуле формируются восемь компетенций, виды выполняемых работ, которые соответствуют содержанию умений профессиональных компетенций ФГОС СПО: ПК 1.3, ПК 1.5, ПК 1.7, ПК 1.8, ПК 1.9, ПК 2.1, также соответствуют профессиональным компетенциям модуля по освоению профессии рабочего, должности служащего, включенного в основную профессиональную образовательную программу за счет часов вариативной части (табл. 6).

Освоение шестого модуля проходит при изучении таких тем, как: методика составления технологических карт возделывания сельскохозяйственных культур; ресурсо- и энергосберегающие технологии производства сельскохозяйственных культур; способы движения агрегатов; показатели работы машинно-тракторных агрегатов и других. Также этот модуль может применяться при выполнении лабораторных работ по определению кинематической характеристики агрегата и рабочего участка; выбору способа движения агрегата, коэффициента рабочих ходов и оптимальной ширины загона; выбор способа движения агрегата для междурядной обработки посевов различных сельскохозяйственных культур и других. На занятиях учебной практики студенты осваивают способы движения машинно-тракторного агрегата на посевном комплексе.

Таким образом, каждый сценарий имеет свои особенности, но весь цикл работ, выполняемых студентами, сгруппированный по определенным темам, представлен как единое целое с логичностью компоновки материала, методически грамотным его изложением, разумным использованием виртуальных симуляций и доступностью справочных материалов, что дает возможность освоения Hart-компетенций, играет важную роль в подготовке к профессиональной деятельности техника-механика и способствует оцениванию освоения профессиональных компетенций, установленных ФГОС СПО.

Для удобства оценивания в программное обеспечение была установлена разработанная авторская система балльной оценки прохождения сценариев пользователем VR-тренажера с критериями присвоения баллов, переводе баллов в оценку по итогу прохождения студентом каждого модуля и итоговой аттестации. Баллы присваиваются исходя из реальных действий пользователя с учетом совершенных им ошибок и времени прохождения сессии. При этом информация о накопленных пользователем баллах фиксируется в шкале прогресс-

са, которая отображается только после завершения сессии, чтобы пользователь не имел возможность исправить свои действия в ходе прохождения сценария в режиме контроля, ориентируясь на шкалу прогресса.

Таблица 6

**Критерии оценивания Hard-компетенций (Hard skills)
по модулю 6. Работа на тракторном агрегате с настройкой и регулировкой
машин на посевном комплексе**

Матрица соответствия с ПК ФГОС СПО	Перечень оцениваемых компетенций (Hard skills)	Количество баллов (min/max)
ПК 1.3	Выполнение настройки и регулировки посевных, посадочных машин, а также машин для внесения удобрений	10/15
ПК 1.5.	Выполнение настройки и регулировки рабочего и вспомогательного оборудования тракторов и автомобилей	10/15
ПК 1.7	Выбор, обоснование, расчет состава машинно-тракторных агрегатов при их комплектовании и соблюдение порядка настройки и регулировки сельскохозяйственных машин и оборудования на заданные технологическими картами параметры работы	6/10
ПК 1.8	Выполнение требований к агрегатированию тракторов с прицепными, навесными сельскохозяйственными машинами и орудиями	6/10
ПК 1.9.	Осуществление контроля выполнения ежесменного технического обслуживания сельскохозяйственной техники, правильности агрегатирования и настройки машинно-тракторных агрегатов и самоходных машин, оборудования на заданные параметры работы, а также оперативного контроля качества выполнения механизированных операций	6/10
ПК 2.1.	Обнаружение и локализация неисправностей сельскохозяйственной техники	6/10
ПК 3.1*	Управление тракторами и самоходными с/х машинами всех видов на предприятии сельского хозяйства	8/15
ПК 3.2*	Выполнение механизированных работ в сельскохозяйственном производстве.	8/15
Итого баллов		60/100

*ПК входит в вариативную часть образовательной программы

Таблица 7
Критерии, показатели, оценка уровня сформированности Soft-компетенций (Soft skills)

Критерий	Показатели	Уровни оценки для каждого показателя	Вес показателя, баллы
S1. Коммуникация	S1.1 Ясность и четкость речи/письма	Высокий (значительное соответствие)	5
	S1.2 Активное слушание	Средний (малозначительное соответствие)	3
	S1.3 Умение адаптировать коммуникацию к аудитории	Низкий (незначительное соответствие)	1
	S1.4 Умение вести переговоры		
S2. Работа в команде	S 2.1 Командный дух	Высокий (значительное соответствие)	5
	S 2.2 Вклад в общую работу.	Средний (малозначительное соответствие)	3
	S 2.3 Умение разрешать конфликты	Низкий (незначительное соответствие)	1
	S 2.4 Умение принимать решения коллективно		
S3. Лидерство	S3.1 Инициативность	Высокий (значительное соответствие)	5
	S3.2 Умение мотивировать других	Средний (малозначительное соответствие)	3
	S3.3 Умение принимать решения	Низкий (незначительное соответствие)	1
	S3.4 Умение делегировать полномочия и контролировать их выполнение		
S4. Решение проблем	1. Анализ ситуации	Высокий (значительное соответствие)	5
	2. Поиск решений	Средний (малозначительное соответствие)	3
	3. Выбор и реализация оптимального решения	Низкий (незначительное соответствие)	1
	4. Оценка результатов		
S5. Критическое мышление	1. Анализ информации	Высокий (значительное соответствие)	5
	2. Выявление ошибок и неточностей	Средний (малозначительное соответствие)	3
	3. Формирование собственного мнения	Низкий (незначительное соответствие)	1
	4. Умение аргументировать свою позицию		

Максимальная сумма баллов, которую может набрать пользователь во время прохождения сессии, равна 100%.

После прохождения каждой сессии сценария студентом, программный интерфейс VR-тренажера для преподавателя формирует отчетную информацию о времени, затраченном на прохождение каждого задания, результаты в баллах и оценку по пятибалльной шкале по каждому заданию и др.

Исследования последних лет убедительно показывают, что для работодателей представляет ценность не только профессиональные компетенции, но и дополнительные знания и умения, такие как: креативность, ответственность, лидерство, эмоциональный интеллект и многие другие. Именно такие компетенции называют «мягкими навыками» - soft skills.

На основании проведенного исследования теории и методологии оценки soft-компетенций в мировой практике, выработан собственный подход к методологии оценки надпрофессиональных компетенций, определены и сгруппированы наиболее значимые критерии, которые агрегируют в себе ряд показателей, характеризующие личностное развитие обучающегося.

В табл. 7 структурированы критерии, агрегированы показатели и сформирована шкала оценки уровня сформированности Soft-компетенций, которыми в современном мире должен обладать будущий выпускник.

Данные надпрофессиональные компетенции соотносятся с общими компетенциями в соответствии с ФГОС СПО по специальности 35.02.16 Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования, такими как: ОК 01 Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, ОК 04 Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде, ОК 05 Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста и др [1, с. 10]. Именно надпрофессиональные компетенции являются более специфичными и представляют собой набор навыков и моделей поведения, нужных выпускнику для успешной профессиональной деятельности.

Экспериментальная часть исследования. Планируя проведение педагогического эксперимента по апробации и внедрению в образовательный процесс VR-тренажеров, нами были определены две группы: экспериментальная (далее ЭГ) и контрольная (далее КГ) специальности 35.02.16 Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования.

Эксперимент включает четыре структурных компонента в указанной ниже последовательности:

- 1) входной контроль уровня подготовленности, инструктаж об имитации, получение задания;
- 2) апробация (непосредственное выполнение модульных заданий);
- 3) обсуждение выполнения (дебрифинг);
- 4) итоговый контроль сформированности профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

На констатирующем этапе эксперимента методом входного тестирования и выполнения кейсовых заданий было выявлено, что в ЭГ у 23% студентов сформирован высокий уровень профессиональных компетенций, у 34% - средний

уровень, у 43% - низкий уровень. В КГ у 25% студентов сформирован высокий уровень профессиональных компетенций, у 33% - средний уровень, у 42% - низкий уровень сформированности профессиональных компетенций, что наглядно представлено на рис.1. То есть на начало эксперимента студенты экспериментальной и контрольных групп не имели статически значимых различий по уровням сформированности профессиональных компетенций.

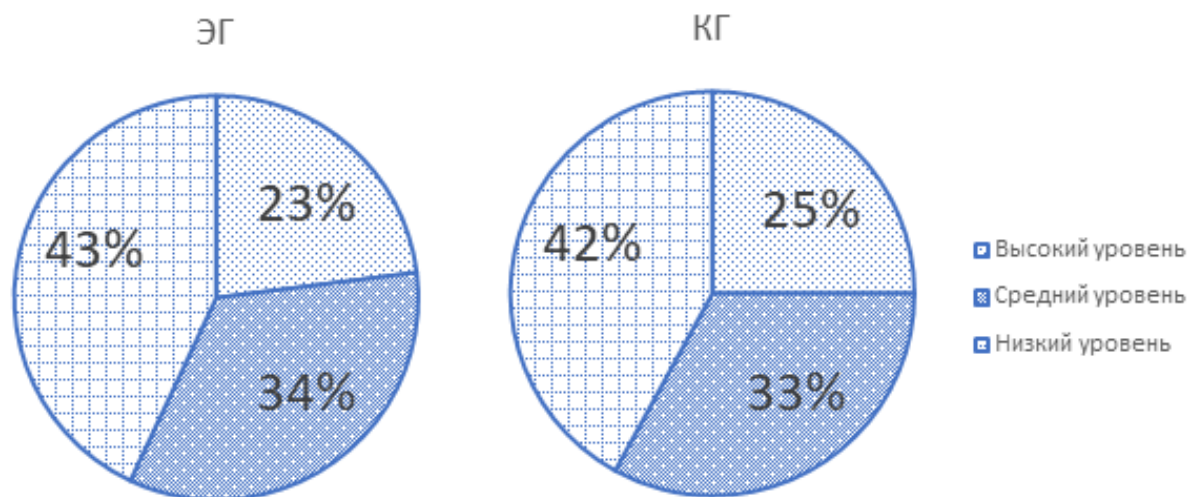


Рис. 1. Входной контроль уровня сформированности профессиональных компетенций

Объем часов освоения профессиональных дисциплин у ЭГ и КГ был идентичен. В качестве инструмента формирования профессиональных компетенций и выделенных нами Hart-компетенций у экспериментальной группы наряду с традиционными методами обучения были использованы виртуальные симуляторы, применяемые на теоретических, практических уроках и занятиях учебной практики в объеме 20% от объема времени освоения каждой дисциплины.

Работа студентов с VR-тренажером включала в себя авторизацию, работу с основным меню, прохождение сценариев в виде сессий, то есть за определенное время выполнение различных действий пользователем и возможные реакции VR-тренажера.

В процессе организованного обучения студенты из ЭГ могли самостоятельно оперировать учебным содержанием предлагаемого материала виртуальных симуляторов в удобном для них режиме освоения. В случае неудовлетворительного результата прохождения сессии, студент имел возможность пройти сценарий повторно, без ограничений количества попыток. Поэтому мы считаем, что данный материал усваивался более осознанно и прочно. Студенты самостоятельно решали проблемные производственные задачи, производственно-технологические ситуации, проектные задания, обогащая свой опыт и знания.

Динамику изменений в экспериментальной и контрольной группах можно увидеть на рисунках 2-7 по каждому из модулей, где наглядно показано количество баллов, полученных студентами ЭГ и КГ по освоению Hard-

компетенций в соотнесении с профессиональными компетенциями ФГОС СПО и интегральный показатель, представляющий собой объединённую в единое числовое значение совокупность показателей по освоению профессиональных компетенций (ПК) при изучении модулей.

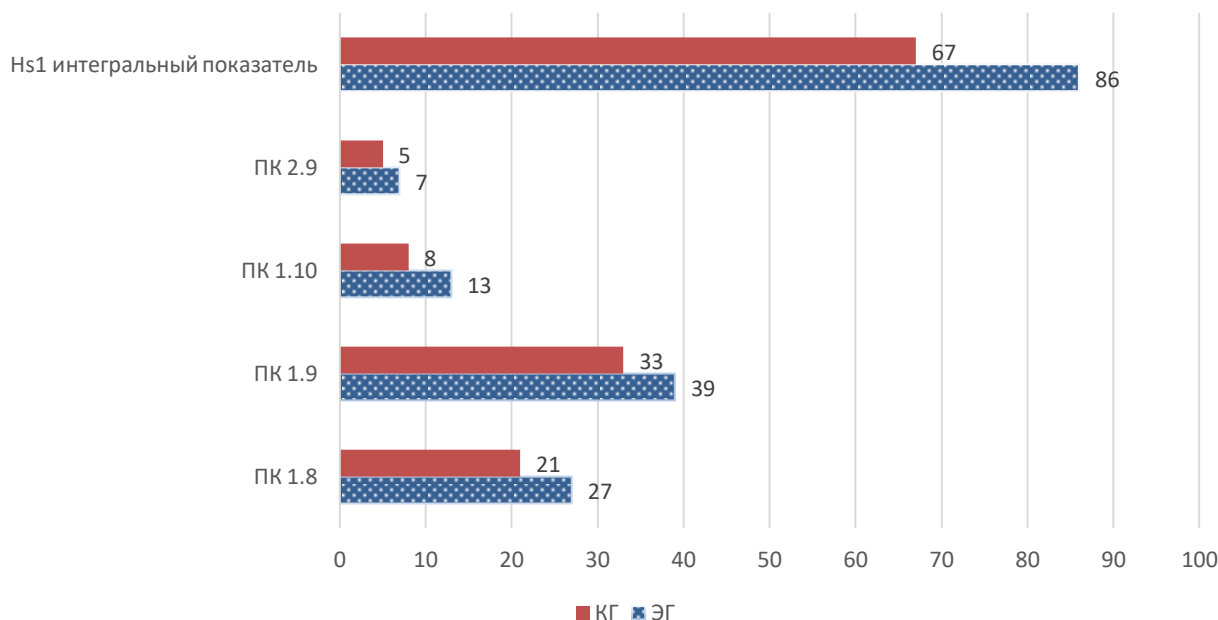


Рис. 2. Результаты освоения Hard-компетенций по модулю 1

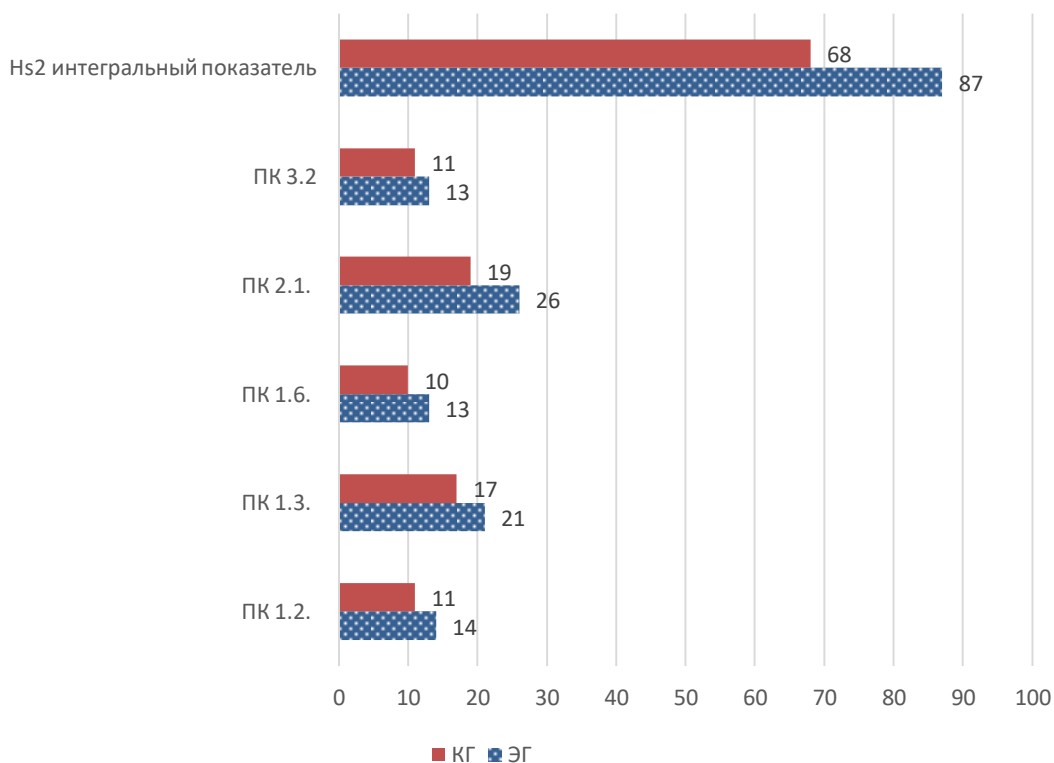


Рис. 3. Результаты освоения Hard-компетенций по модулю 2

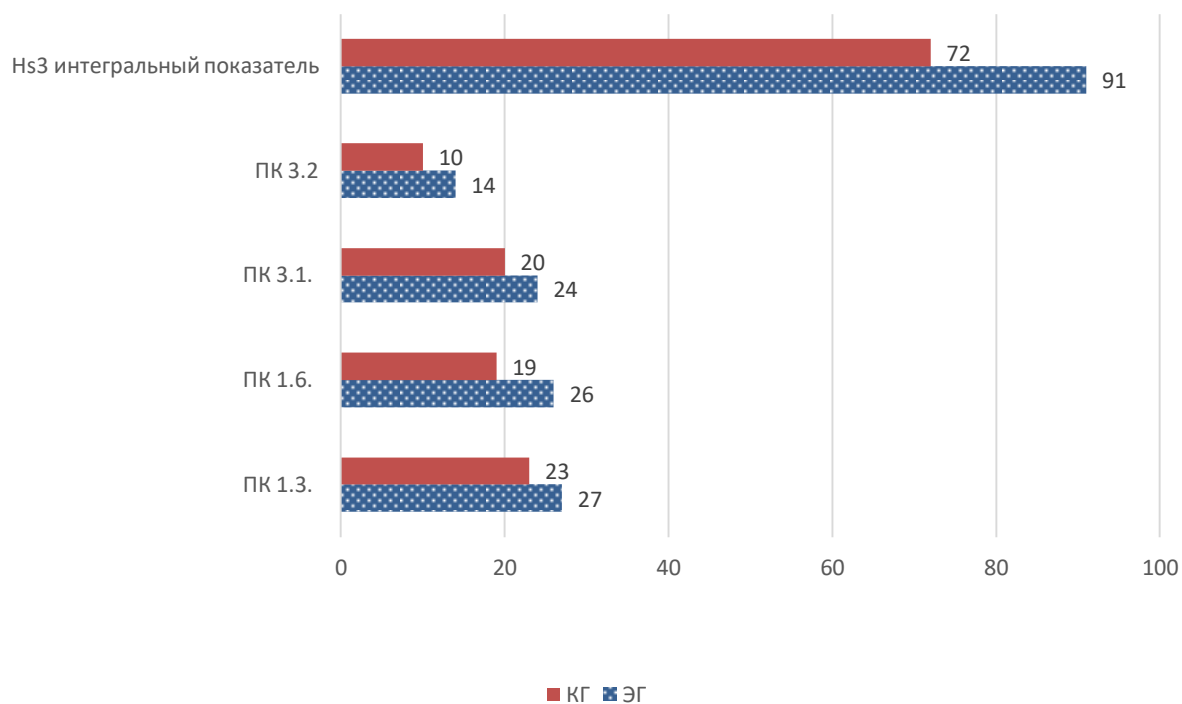


Рис. 4. Результаты освоения Hard-компетенций по модулю 3

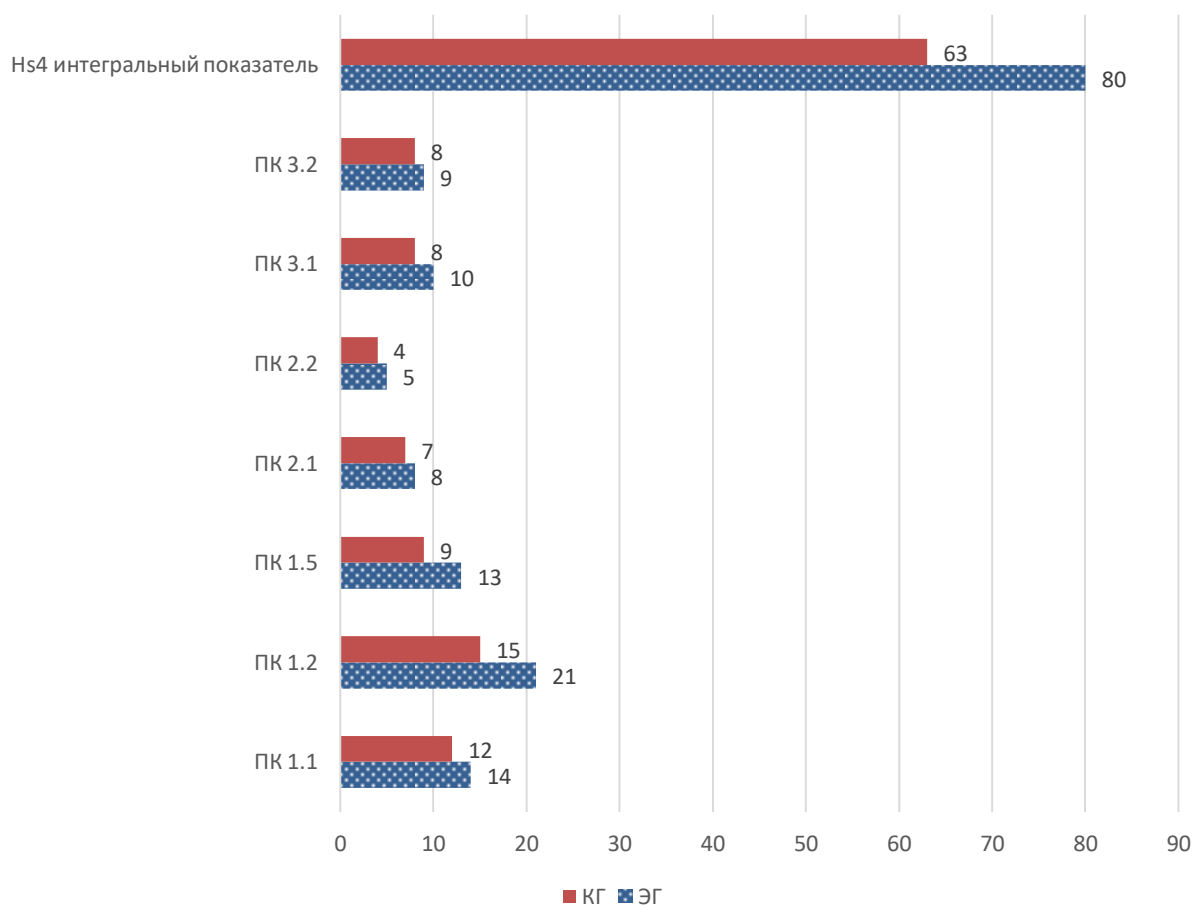


Рис. 5. Результаты освоения Hard-компетенций по модулю 4

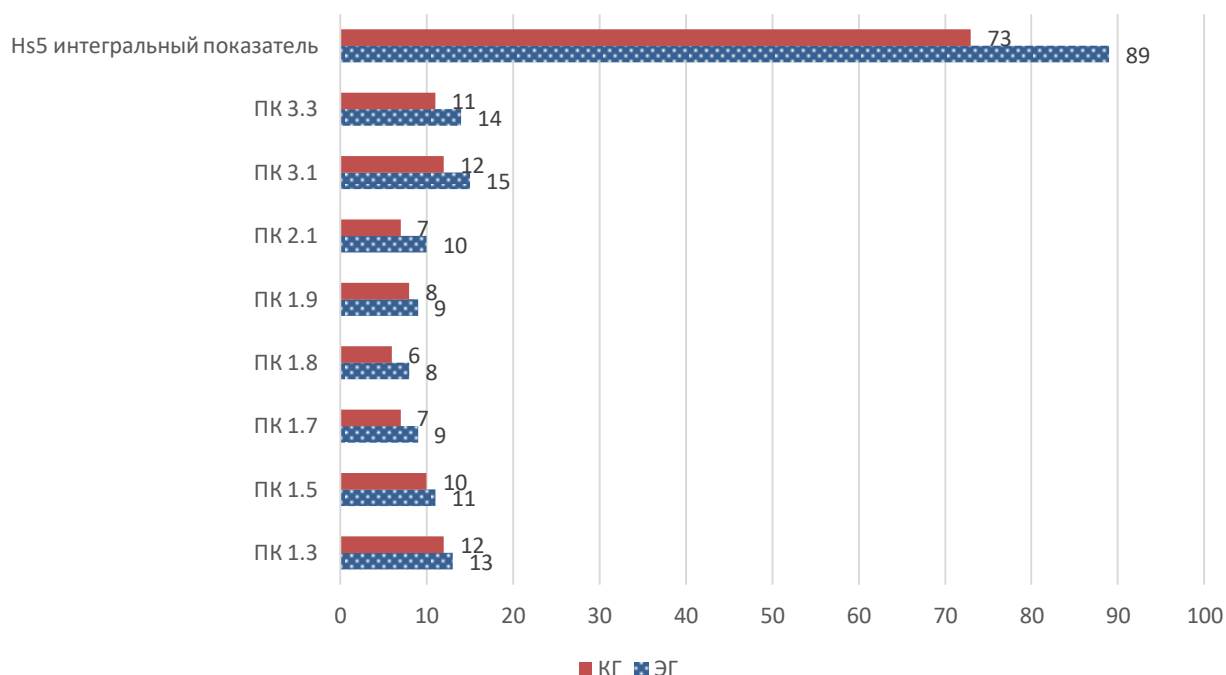


Рис. 6. Результаты освоения Hard-компетенций по модулю 5

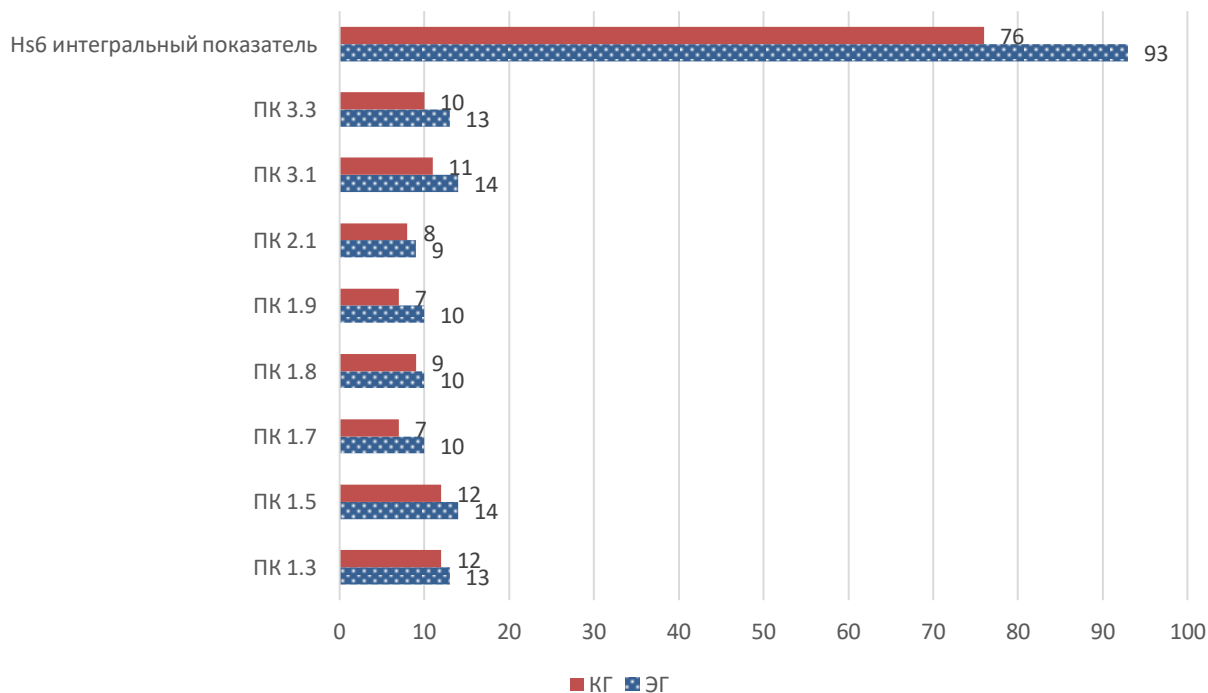


Рис. 7. Результаты освоения Hard-компетенций по модулю 6

В завершении формирующего эксперимента были проведены контрольные срезы в экспериментальной и контрольной группах. Сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и формирующего эксперимента подтвердили положительную динамику сформированности профессиональных компетенций у экспериментальной группы. Расхождения медиан количествен-

ных показателей участников экспериментальной и контрольных групп приведены на рис. 9.

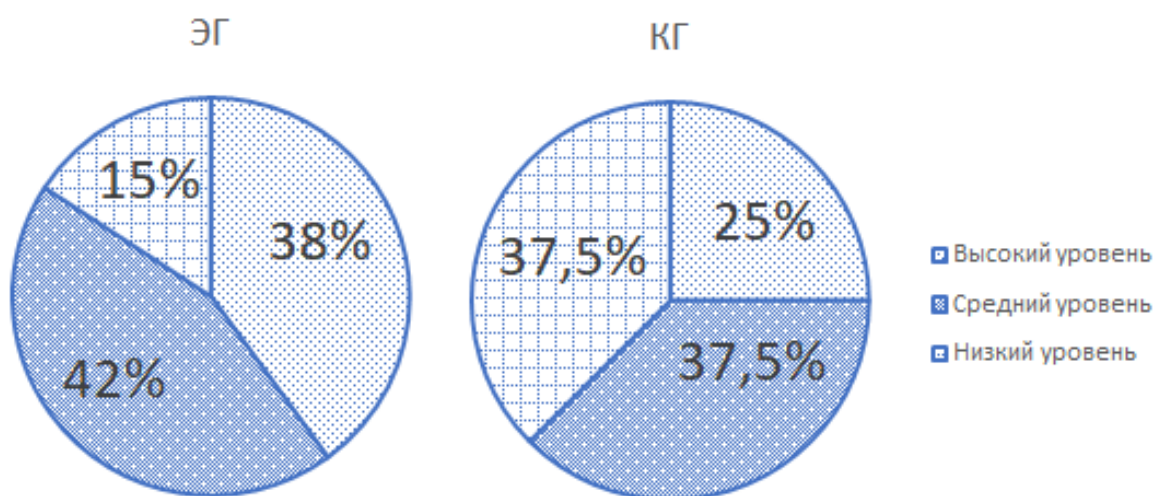


Рис. 9. Уровень сформированности профессиональных компетенций на контрольном этапе

Смена технологии традиционного обучения с применением VR-тренажеров, что характерно для компетентного подхода, показали большую эффективность обучения и лучшие результаты.

Результатами исследования по итогам проведения экспериментальной работы была подтверждена ведущая гипотеза исследования о том, что применение виртуальных симуляторов в реализации профессиональных дисциплин играют значительную роль в повышении качества учебной деятельности студентов. Так, по завершении эксперимента число студентов, которые стали учиться на «хорошо» и «отлично» в ЭГ увеличилось на 15%, по сравнению с первоначальным этапом. В КГ также произошли позитивные изменения, в ней отмечено повышение доли студентов, обучающихся на «хорошо» на 4,5%. Таким образом можно отметить улучшение такие критериев успешности обучения, как когнитивный, не только в улучшении академической успеваемости, но и успешном участии студентов в профессиональных конкурсах и конференциях; мотивационном – повышении мотивации у студентов к изучению профессиональных дисциплин; деятельностном – умении самостоятельно решать поставленные задачи.

Во второй части экспериментальной работы проведена оценка освоения Soft-компетенций у студентов. Для проведения эксперимента были подготовлены модульные кейсовые задания, связанные с решением проблем в профессиональной деятельности техника-механика. После проведения инструкционного этапа группы были распределены на команды, каждой из которых был предложен профессиональный кейс. Время выполнения составило 1ч. 30 минут.

Экспериментальной группе нужно было решить кейс с использованием VR-тренажеров.

Контрольной группе было предложено решить кейс с использованием наглядных пособий, литературы и справочников.

Наблюдение, консультирование и оценку осуществляли преподаватели специальных дисциплин соответствующего профиля в количестве трех человек. Преподавателям был выдан оценочный лист, сформированный для каждой команды с пофамильно указанными участниками. Перед экспертами была поставлена задача – выявить и оценить уровень сформированности Soft компетенций у каждого студента в команде на основе критериев в табл. 7.

Для оценки уровня сформированности Soft компетенций у обучающихся был применен метод экспертных оценок. Сущность метода экспертных оценок заключается в рациональной организации проведения экспертами анализа проблемы с количественной оценкой суждений и обработкой их результатов. В качестве методики экспертной оценки использовали сравнительный статистический анализ на основе метода заданных балльных оценок. Этот метод основан на присвоении определенного количества баллов за каждое достижение оцениваемого студента с последующим определением общего делового уровня в виде количества набранных им баллов [8, с. 22].

Исходной информацией являются результаты экспертной оценки в виде числовых данных-баллов, отражающих уровень оценки компетенций, выражающие предпочтения экспертов, и содержательное обоснование этих предпочтений. После проведения опроса группы экспертов осуществляется обработка результатов. Целью обработки является получение обобщенных данных и новой информации, содержащейся в экспертных оценках. На основе результатов обработки формируется обобщенное мнение группы экспертов на видение сформированности Soft компетенций у студентов после использования VR-тренажеров.

Проведенный эксперимент показал, что экспериментальная группа (ЭГ) проявила больший интерес к выполнению задания с помощью симуляторов. ЭГ-группа, уже освоившая VR-тренажеры на практических занятиях, быстро решали задания по механизации технологических процессов в сельском хозяйстве. Наблюдалась активная коммуникация в группе, студенты общались и помогали друг другу с целью нахождения нужных этапов заданного технологического процесса. Экспертная оценка выявила, что наиболее высокие показатели в ЭГ такие, как: S2(Работа в команде)-72 балла, S4(Решение проблем) -72 балла, S5 (Критическое мышление)-74 балла.

Студенты из контрольной группы (КГ) работали разрозненно, стараясь добывать информацию в учебниках и на стендах, тем самым затрачивая большой объем времени на поиск ответов для решения проблемных ситуаций. Соответственно им не хватило времени для обсуждения выбранных альтернативных решений, **принятия и реализации оптимального решения** проблемной ситуации в кейсе. Результаты обработки экспертных оценок показали, что в этой группе критерии имеют более низкие значения по сравнению с ЭГ-группой (рис.8).

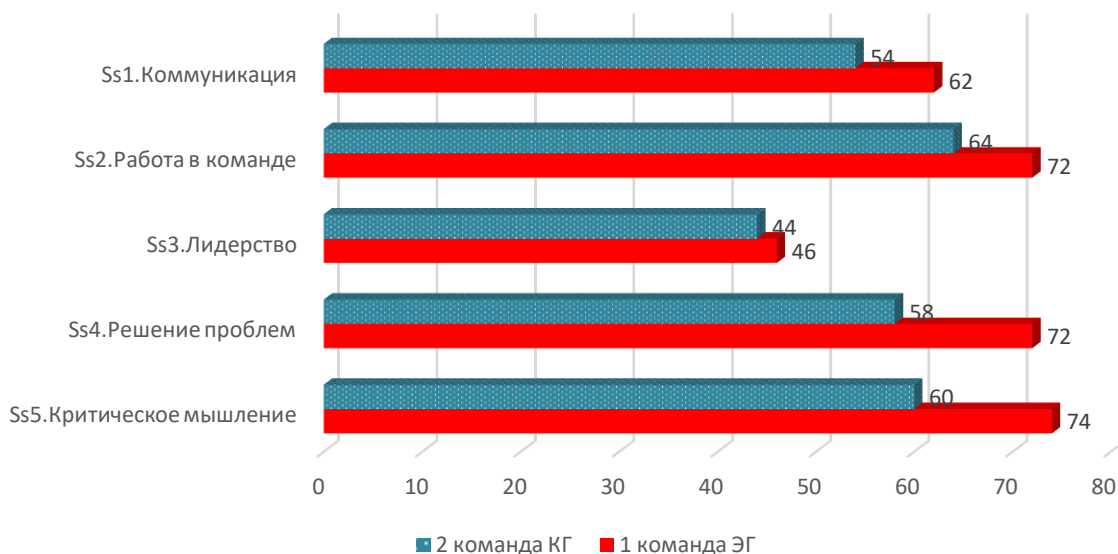


Рис. 8. Уровень сформированности Soft-компетенций у студентов в экспериментальной и контрольной группах, в баллах

Следует отметить, что оценка Soft-скиллов – это скорее качественная, чем количественная оценка. На наш взгляд, использование комбинированного подхода и чётко определённых критериев позволяет получить более объективную и полную картину.

Подводя итог, следует сделать вывод о том, что использование разработанного и апробированного VR-симулятора на базе иммерсивных технологий, совместно Чистопольским сельскохозяйственным техникумом им. Г.И. Усманова и АО «Республиканский информационно-вычислительный центр», на практических и учебных занятиях способствует развитию у обучающихся Hard и Soft компетенций, сокращению времени освоения профессиональных компетенций, качественному и количественному росту успеваемости обучающихся.

ВЫВОДЫ

Цифровые технологии становятся неотъемлемыми компонентами любой профессии, поэтому применение перспективных технологий в профессиональном образовании будет способствовать подготовке специалиста к получению навыков, используемых в реальных производственных процессах.

Эксперимент внедрения симуляционного обучения в техникуме был направлен на реализацию дисциплин профессионального цикла специальности 35.02.16 **Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования, в процессе которого было усовершенствовано содержание профессиональных модулей с учетом особенностей применения симуляторов, в части методической составляющей, и предоставляет возможность осуществления практической подготовки обучающихся к профессиональной деятельности в условиях, приближенных к реальным, удовлетворяет потребности обучающегося в профессиональном развитии.**

Проведенное исследование по разработке, апробации и внедрению виртуальных симуляторов определило возможности реализации дидактических принципов и основных этапов методики формирования профессиональных компетенций, в том числе: интеграция симуляционных технологий с содержанием образовательной программы; этапность процесса обучения; алгоритмизации обучения; возможность неоднократного выполнения учебного действия до формирования определенного умения или навыка; предоставления обучающимся оперативной обратной связи по результатам обучения; разнообразие имитации профессиональных ситуаций.

Главными достоинствами применения технологий виртуальной реальности, на наш взгляд являются следующие:

1. Формирование умений;
2. Наглядность, позволяющая детализировать теоретический материал;
3. Безопасность, позволяющая отработать навыки без травматизма;
4. Профессиональное погружение, позволяющее сосредоточиться на выполнении поставленной задачи, не отвлекаясь на внешние факторы;
5. Инновационная форма передачи эмпирического материала;
6. Индивидуальный трек обучения;
7. Возможность использования в дистанционном обучении.

Внедрение в учебный процесс VR-тренажеров предъявляет к педагогическому составу требование о знаниях и умениях использовать специальные технологии симуляционного обучения. Для эффективной апробации и внедрения данных тренажеров нами было организовано обучение педагогических работников по программе дополнительного профессионального образования «Интенсификация образовательного процесса на основе применения симуляторов виртуальной реальности».

Результаты исследования могут быть использованы при подготовке и проведении теоретических, практических занятий и учебной практике, также для профориентационной составляющей обучения школьников в агроклассах и самостоятельной работы студентов.

Перспективой развития симуляционного обучения является дальнейшая разработка модульных сценариев в области VR-технологий, направленных на освоение новых видов профессиональных и надпрофессиональных компетенций с целью формирования будущего квалифицированного специалиста под запросы работодателей отраслевой экономики.

Список источников

1. Министерства просвещения Российской Федерации от 14.04.2022 №235 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 35.02.16 Эксплуатация и ремонт сельскохозяйственной техники и оборудования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.05.2022 № 68567).

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.01.2025 «Об утверждении Единого плана по достижению национальных целей развития до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 08.09.2022 № 2567-р «Об утверждении Стратегии развития агропромышленного и рыбохозяйственного комплексов Российской Федерации на период до 2030 года».

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 14.07.2012 № 717 (ред. от 25.12.2024) «О Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия».

5. Адамский М.Я. Успешное обучение в общеобразовательной школе как организационно-педагогическая проблема / М.Я. Адамский. - Дис.канд. пед. наук. Великий Новгород, 2005. - 201 с.

6. Азевич А. И. Модели использования иммерсивных технологий обучения в деятельности учителя информатики / А. И. Азевич // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – Т. 18. – № 2. – С. 152–161.

7. Баюров А. Е. Виртуальная реальность в образовании / А. Е. Баюров, О. А. Петрова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики: сборник материалов V Международной научно-практической конференции, посвященной Дню космонавтики. – Красноярск: Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, 2019. – С. 632–635.

8. Гуцыкова С.В. Метод экспертных оценок. Теория и практика / С.В. Гуцыкова. – Москва, 2011. – 114 с.

9. Дубицкий В. В. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. Г. Кислов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 3. – С. 6–20.

10. Дроздов В.Б. Использование тренажеров с мультимедийными технологиями при изучении сельскохозяйственных машин / В.Б. Дроздов, А.Н. Зеленин // Аграрный вестник Урала. - №12-1 (91), 2011. – с.31 – 35.

11. Легостаев Б.Л. Организация педагогического оценивания обучающихся с использованием технологий виртуальной реальности / Б.Л. Легостаев. – Дис.канд.пед.наук, 2021. – 126 с.

12. Маргарян А.Г. Соотношение SOFT И HARD SKILLS в компетенциях работника // Вестник науки №12 (21) том 1. С. 214 - 216. 2019 г. ISSN 2712-8849 / А.Г. Маргарян// Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.рф/article/2367> (дата обращения: 07.02.2025 г.)

13. Методические рекомендации по разработке (актуализации) примерных образовательных программ по новым и актуализированным федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2023. – 51 с.

14. Соснило А. И. Применение технологий виртуальной реальности (VR) в менеджменте и образовании / А. И. Соснило // Управленческое консультирование. – 2021. – № 6. – С. 158–163.
15. Шарова Е.И., Лорсанова, З.М. Перспективы применения технологий виртуальной дополненной реальности в высшем образовании / Е.И. Шарова, З.Л. Лорсанова // Педагогический журнал. – 2023. Т.13. №8А. – с.404 – 410.
16. Чуланова О.Л. Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития) // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 9, №1 (2017) <http://naukovedenie.ru/PDF/07EVN117.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
17. Ширяев Е.А. К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся / Е.А. Ширяев // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2016. - №14 (235), выпуск 30. – с.168 – 173.
18. Шубина Л.Е. Проектирование образовательных технологий повышения успешности учебно-познавательной деятельности школьников /Л.Е. Шубина: дис. канд. пед. наук. - М., 2002. - 145 с.
19. Фомина С.В. Педагогические условия формирования учебной успешности подростка в образовательном процессе / С.В. Фомина. Дис.канд. пед. Наук.-Оренбург, 2010. - 187 с.

УДК 372.854

ГЛАВА 2. ЛАБОРАТОРНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

Токранова Елена Олеговна

к.х.н., доцент

ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева»

Аннотация: формы организации учебного процесса студентов в области естественных наук, такие как лабораторные и практические занятия, играют ключевую роль в выстраивании взаимосвязи между теоретическими знаниями и их практическим применением. Лабораторные работы и практические занятия интегрированы в единую систему дисциплины, которая включает в себя еще лекции и самостоятельную работу студентов. Такой подход способствует формированию и развитию как общих, так и профессиональных компетенций, необходимых будущему специалисту. Лабораторные занятия позволяют студентам не только углубить свои знания, но и укрепить навыки исследовательской деятельности, критического мышления и практической реализации теоретических концепций. Таким образом, взаимодействие теории и практики в рамках учебного процесса обеспечивает более глубокое понимание предмета и подготовку высококвалифицированных специалистов, способных успешно применять свои знания в реальных ситуациях.

Ключевые слова: лабораторные занятия, работа со студентами, учебный процесс, виртуальные лаборатории, дистанционное обучение

LABORATORY AND PRACTICAL CLASSES AS A FORM OF TRAINING

Tokranova Elena Olegovna

Abstract: Forms of organizing the educational process of students in the field of natural sciences, such as laboratory and practical classes, play a key role in building the relationship between theoretical knowledge and its practical application. Laboratory work and practical classes are integrated into a single system of the discipline, which also includes lectures and independent work of students. This approach contributes to the formation and development of both general and professional competencies necessary for a future specialist. Laboratory classes allow students not only to deepen their knowledge, but also to strengthen their skills in research, critical thinking and practical implementation of theoretical concepts. Thus, the interaction of theory and practice within the educational process provides a deeper understanding of the subject and the training of highly qualified specialists who are able to successfully apply their knowledge in real situations.

Key words: laboratory classes, work with students, educational process, virtual laboratories, distance learning.

Обучение – совместная целенаправленная деятельность педагога и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание [1]. Обучение представляет собой взаимосвязанную целенаправ-

ленную деятельность, в которой педагог и учащиеся действуют совместно для достижения образовательных результатов. Этот процесс не просто передача знаний, но и развитие личности в ее многогранности, формирование ее эмоционального интеллекта и воспитание. Центральная задача обучения заключается в систематическом представлении наиболее актуальной и значимой информации по рассматриваемой теме, которая не только будет запомнена, но и усвоена учащимися. Важно, чтобы студенты были способны не только воспроизводить полученные знания, но и объяснять их, анализировать и применять в практических ситуациях. Образовательный процесс, таким образом, становится платформой для критического мышления и инновационных подходов, где каждая часть знаний связана с другими, создавая целостное понимание темы. Это формирует активную позицию учащегося, который в результате не только овладевает теоретическими аспектами, но и развивает навыки, необходимые для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Полученные знания являются инструментом при освоении умений. Е. А. Милерян высказывает мнение, что «при изменении внешних обстоятельств, когда человеку приходится вступать в новые отношения со средой, решать новые задачи, ведущим видом деятельности являются умения»[2]. П. И. Пидкасистый «умение» определяет как «знания в действии, владение способом деятельности, способность применять знания»[3] понимает под «умением» элементарный уровень выполнения действий, возникший на основе знаний или в результате подражания и мастерство, возникшее на основе уже выработанных навыков и знаний.

А. В. Усовой и А. А. Бобровым предложена классификация познавательных умений на два вида: познавательные умения и умения практического характера. К познавательным умениям они относят умение работать с литературой, способность формулировать гипотезу и самостоятельно ставить эксперимент, умение наблюдать, описывать, объяснять полученные факты и на этой основе делать выводы [4].

Н. С. Журавлева определяет следующие составные элементы каждого вида познавательных умений: интеллектуальные, практические, организационные, конкретно-оценочные [5].

К интеллектуальным относятся умения анализировать, обобщать, проводить сравнение, классифицировать. Студенты должны уметь выделять наиболее существенную информацию, сравнивать полученные данные между собой, устанавливать причинно-следственные связи.

Практические умения направлены на работу с вербальными источниками информации, поставку и решение экспериментальных задач.

Организационные умения подразумевают под собой умения планировать, организовать работу; конкретно-оценочные - умения осуществлять контроль при планировании, выполнении работы.

Приобретаемые в результате обучения умения и навыки студенты отрабатывают на лабораторных работах и практических занятиях, а также самостоятельной работы.

По дидактическим целям В.А. Онищук подразделяет формы организации обучения на теоретические, практические, трудовые, комбинированные [6].

К практическим формам обучения относят: лабораторные работы, практические занятия, семинары, научно-исследовательская, технологическая, производственная практики, выполнение курсовых и дипломных работ.

Практикум – это система содержательно и методически разработанных обучающих занятий либо по отдельному научному вопросу, усвоение которого сопряжено с овладением умениями и навыками, либо по целостному учебному курсу прикладного характера, который исследует прикладную сторону профессии [7].

Практикум понимается как форма и средство обучения, одной из форм которого является лабораторная работа, рассматриваемая в дидактике как форма и метод обучения [7].

Лабораторное занятие, лабораторная работа – вид самостоятельной практической и исследовательской работы обучающихся в средней общеобразовательной, специальной и высшей школе, проводимый с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования [1, с. 131]. Основные отличия лабораторных работ и практикумов приведены в таблице 1.

Таблица 1

Отличия лабораторных работ и практикумов

	Лабораторные работы	Практикумы
Основная цель	Экспериментальная проверка и подтверждение теоретических положений	Формирование практических учебных или профессиональных умений
Задачи	<i>Формирование практических навыков и умений</i> (обращение с оборудованием, лабораторной посудой), <i>исследовательских умений</i> (наблюдение, сравнение, анализ и обобщение полученных результатов)	<i>Формирование способности и готовности</i> будущего специалиста использовать теоретические знания на практике
Наполнение	- <i>установление и подтверждение</i> закономерностей; - <i>ознакомление с методиками</i> проведения эксперимента; - <i>экспериментальная проверка</i> формул и методик расчета; - <i>установление свойств</i> веществ;	- <i>решение</i> разного рода <i>задач</i> (решение ситуационных задач, деловые игры); - <i>выполнение расчетов</i> , чертежей; - <i>работа с нормативными материалами</i> , справочниками; - <i>составление</i> технической и специальной <i>документации</i>
Место в ОП ОП	Изучение общего естественного научного и математического циклов	Изучение профессиональных модулей, учебных практик

Одной из ключевых задач лабораторных занятий является формирование у студентов способности устанавливать связь между теорией и практикой, что достигается путем выполнения различных экспериментов и исследовательских заданий, которые помогают закрепить и расширить знание о предмете. Благодаря лабораторным работам студенты учатся работать с инструментами и оборудованием, проводить анализ данных и интерпретировать полученные результаты. Лабораторные занятия также выполняют несколько функций, которые способствуют комплексному развитию личности студента. Стимулирующая функция связана с активным вовлечением обучающихся в предметное обсуждение, что делает процесс обучения более динамичным и увлекательным. В результате, студенты не только осваивают учебный материал, но и развивают такие качества, как самостоятельность, организованность и способность к анализу.

Кроме того, лабораторные работы способствуют развитию креативности и инновационного мышления, что является важным для будущих специалистов. Студенты могут экспериментировать с новыми методами и подходами, осваивать нестандартные решения, что особенно актуально в условиях современного мира, требующего гибкости и адаптивности.

Таким образом, лабораторные работы входят в систему образования как важный метод обучения, обладая многофункциональным воздействием на развитие студента. Они способствуют не только усвоению знаний, но и формированию необходимых навыков и качеств, которые будут полезны в будущей профессиональной деятельности.

В традиционных образовательных системах для выполнения лабораторных работ необходимо использование специального оборудования, моделей, имитаторов и тренажеров. Однако современные информационные технологии открывают новые горизонты для проведения лабораторного практикума. С помощью мультимедийных технологий и имитационного моделирования процесс обучения может стать более доступным и наглядным.

Виртуальная реальность, например, предоставляет уникальную возможность продемонстрировать учащимся явления и процессы, которые в реальной жизни наблюдать сложно или невозможно. Благодаря этому подходу студенты могут глубже понять теоретические концепции, поскольку они имеют возможность наблюдать их в действии в интерактивной форме.

Таким образом, взаимодействие традиционных лабораторных работ и современных технологий дает шанс сделать обучение более эффективным и интересным, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению учебного материала и развитию творческого мышления у обучающихся.

Согласно национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» образовательные учреждения должны применять дистанционные образовательные технологии во всех видах и формах деятельности, обучающихся [8].

Одним из востребованных направлений информатизации учебных заведений последних лет является система электронного обучения. Развитие компьютерных технологий приводит к созданию все большего числа виртуальных лабораторных

практикумов. Одни создатели подобных ресурсов объясняют необходимость перехода на виртуальные практикумы дорогостоящего лабораторного оборудования и реактивов, другие – уменьшением времени проведения эксперимента [9].

Если при переводе лекционных и семинарских занятий успешно применяются различные интерактивные способы предоставления учебного материала, то лабораторные работы остаются наиболее консервативной частью учебного процесса. При подготовке специалистов в области естественных и технических наук важно учитывать уровень их ответственности на производстве. Подход к созданию и внедрению виртуальных лабораторных работ должен быть адаптирован в зависимости от специфики каждой дисциплины.

Предпосылками создания виртуальных лабораторных практикумов является необходимость осуществления дистанционного или заочного обучения, отсутствие сложного оборудования и дорогостоящих реактивов. Виртуальные практикумы предлагают множество преимуществ: безопасная работа с опасными веществами, недоступными в реальных условиях, сокращение времени на эксперименты и гибкость в обучении. Студенты могут выполнять задания в любое время и многократно повторять их, что способствует более глубокому усвоению материала.

Виртуальная химическая лаборатория – компьютерная программа, позволяющая моделировать химический процесс, изменять условия и параметры его проведения [10].

В настоящее время актуальным является реализация возможности проведения лабораторных практикумов с использованием доступных компьютерных технологий [11-15].

К требованиям алгоритмов создания лабораторных практикумов относятся логичное структурирование материала, методически корректное изложение, разумное применение анимации и доступность справочной информации.

Лабораторные работы по химии можно классифицировать на два типа: эксперименты, не требующие специального оборудования, которые можно проводить в пробирках и работы с использованием специализированной аппаратуры [16]. В первом случае перенос практических действий, которые должен совершать студент, из реального мира в виртуальную среду не представляет собой сложности. Достаточно разработать алгоритм действий, который для большинства таких экспериментов идентичный. Это позволяет студентам легко осваивать необходимые техники и проводить исследования в безопасной и контролируемой обстановке, получая при этом ценные знания и навыки. Во втором случае необходимо воссоздать подробную схему каждого прибора, приблизить алгоритмы работы на аппаратуре к реальным.

Имеется ограниченное количество виртуальных лабораторных работ для высшей школы по общей, неорганической и органической химии (ChemLab, Virtual Chemistry Laboratory), однако специализированные работы по физической химии отсутствуют. Встречаются узконаправленные работы по физической химии, например, виртуальная лабораторная работа Кемеровского института пи-

щевых технологий. Реализация виртуальных лабораторных работ по физической химии обусловлено узкой направленностью, сложностью задачи, требующей специальной операционной базы. Среди общедоступных виртуальных лабораторий, позволяющих проводить отдельные опыты по физической химии или выполнять некоторые лабораторные работы подходят некоторые платформы, например, Dartmouth ChemLab, IrYdium Chemistry Lab. В качестве недостатка таких платформ отмечают отсутствие некоторых твердых веществ в базах, излишняя идеализация процессов, приводящая к несоответствию вычисляемых физико-химических величин, полученных виртуально и в реальности. Для устранения неточностей приходится применять дополнительные команды и сценарии [17].

При проведении лабораторных работ по физике необходимо учитывать, чтобы набор полученных значений соответствовал данным реальной лабораторной установки, кроме того важным является факт визуального соответствия изучаемого физического процесса, позволяющего студенту самостоятельно проанализировать процесс [18].

Особенностью преподавания для больших потоков обучающихся крупных курсов химии (неорганическая, органическая, физическая) или физики (механика, термодинамика и молекулярная физика, оптика, электричество и магнетизм) является взаимодействие большого коллектива преподавателей. Лекционные занятия могут проводить несколько преподавателей, семинарские занятия проводятся в академических группах, лабораторные работы проводятся в подгруппах.

Проведение виртуальных лабораторных работ позволяет объединить обучающихся и преподавателей на единой онлайн-платформе, обеспечивая возможность обмена наработками и бланками заданий. Однако, для эффективного взаимодействия необходимо строго соблюдать расписание занятий.

Виртуальные лабораторные работы различаются по степени активности студента: от пассивного наблюдения за ходом эксперимента до интерактивного взаимодействия, максимально приближенного к реальным условиям. Интерактивные виртуальные лабораторные работы позволяют студентам в полной мере реализовать экспериментальную составляющую, развивая практические навыки. Таким образом, виртуальный практикум объединяет преподавателей и обучающихся, обеспечивая гибкость и интерактивность учебного процесса.

Методический материал традиционной лабораторной работы имеет следующую структуру:

- 1) Название работы, цель, оборудование.
- 2) Теоретический материал, необходимый для понимания происходящих процессов.
- 3) Ход работы.
- 4) Вопросы, помогающие проанализировать результаты и написать отчет.

Структура виртуальной лабораторной работы должна быть такой же, однако, следует расширить теоретический материал, сделать описание хода работы более детальным, а также сопровождать все разделы практикума большим количеством ссылок, подсказок и анимации.

При проведении обычной лабораторной работы происходит чередование теоретических и практических заданий, что является важным аспектом в образовательном процессе и способствует более глубокому усвоению материала и формированию навыков, необходимых для выполнения экспериментов и анализа полученных результатов. Таким образом, интеграция теории и практики позволяет студентам не только понять основные концепции различных теорий, но и применить их на практике, что значительно увеличивает качество обучения. Поэтому желательно сохранить данный метод при реализации виртуальных практикумов: сохранить баланс между теоретическими и практическими аспектами обучения. Виртуальные лаборатории легко адаптируются под этот подход, что помогает сохранить эффективность образовательного процесса и делает его более современным и доступным для обучающихся [9].

Более четкое и организованное обучение студентов можно обеспечить ограничением возможности произвольных переходов в виртуальном практикуме. Переходы от одного модуля к другому должны происходить строго при выполнении определенных условий: студенты должны сначала усвоить необходимые знания и навыки в текущем модуле, прежде чем им будет разрешено перейти к следующему. Такой подход не только повысит качество обучения, но и упростит процесс оценки успеваемости каждого участника практикума. Путем ограничения свободного перехода между модулями можно избежать ситуации, когда студенты не готовы к более сложным задачам и темам, получают к ним доступ, а также поможет преподавателям более эффективно планировать занятия, зная, что все студенты находятся на одном уровне подготовки перед началом нового модуля.

Важным критерием при создании виртуальных лабораторных работ, способных заменить реальные, является полное соответствие реального процесса виртуальному: возможность перемещения всех фрагментов, например, самостоятельная сборка установки, необходимость перемешивания стеклянной палочкой раствора перед возможностью проведения эксперимента. Кроме того, важно воссоздавать обязательные действия, которые должны осуществлять студенты при проведении работы в реальности, например, перед взвешиванием вещества, сначала на весах необходимо взвесить тару.

В.В. Безляк, Н.И. Белоусова, И.Ю. Земляков, А.А. Килин, Т.Н. Цыбокова, Т.А. Швецова [9] предлагают следующие положения концепции наполнения модулей виртуальной лаборатории:

1) Демонстрационный характер курса: теоретический раздел виртуального эксперимента представляет собой ярко оформленный комментарий, существенно дополняющий печатную версию методической разработки. Этот раздел должен содержать мало текста и в значительной степени опираться на визуальные материалы, создавая наглядное представление сложных концепций. Иллюстрации, схемы и графики позволяют читателю легко усваивать информацию, делая процесс обучения более динамичным и увлекательным. Применение визуальных элементов не только усиливает восприятие теории, но и стимулирует

интерес к практическим аспектам исследования. Каждая иллюстрация тщательно подобрана и сопровождается пояснительными надписями, что обеспечивает ясность и доступность изложения. Таким образом, данный раздел становится важным элементом методического обеспечения, который помогает соединить теоретические знания с практическими навыками, формируя у обучающихся целостное понимание исследуемого материала.

2) Сочетание теоретического демонстрационного и практического материала: виртуальная лабораторная работа, в отличие от традиционной, освобождает студента от необходимости производить предварительные расчеты, сосредоточив его внимание на качественных реакциях. Это позволяет учащимся более глубоко изучить основные принципы, не отвлекаясь на математические детали. Для адекватного представления динамики демонстрационного эксперимента рекомендуется использовать компьютерную анимацию, которая наглядно визуализирует все происходящие процессы и концепции. Таким образом, акцент смещается на активное участие студента в решении задачи, которая при этом иллюстрирует эксперимент. Виртуальное пространство становится площадкой для экспериментов, где учащийся может наблюдать за взаимодействием веществ и закономерностями, которые в противном случае были бы недоступны при ограниченных условиях физической лаборатории. Такой подход не только развивает аналитическое мышление, но и способствует глубинному пониманию предмета, позволяя творчески подойти к решению поставленных задач и открытию новых знаний.

3) Использование адаптирующихся алгоритмов обучения: при выполнении виртуальной лабораторной работы студент не имеет возможности обратиться к преподавателю при возникновении каких-либо затруднений и вынужден самостоятельно искать ответ, поэтому необходимо создать развитую систему анимированных подсказок, упрощающих поиск.

4) Ориентация практикума на использование Интернет-технологий: использование хорошо зарекомендовавших себя web-технологий, размещение курса на удобных и проверенных платформах, позволяющих студенту комфортно взаимодействовать с системой.

Проведение традиционной лабораторной работы включает такие этапы как подготовка студента (ознакомление с методикой работы), получение допуска к выполнению работы у преподавателя, выполнение лабораторной работы, заполнение отчета с описанием хода работы, фиксированием наблюдаемых явлений (изменение цвета, появление запаха, выделение газа, выпадение осадка), написание вывода и защита лабораторной работы, в ходе которой студент отвечает на вопросы преподавателя.

Все выше перечисленные этапы возможно сохранить при выполнении работы в виртуальной лаборатории, последний этап можно заменить на творческое задание на усмотрение преподавателя [19].

На первом этапе проведение лабораторной работы студент заполняет электронный допуск, который может проверяться компьютером или непосред-

ственно преподавателем. На втором этапе студент выполняет лабораторную работу, заполняя электронный бланк, который проверяется преподавателем. На последнем этапе студенты выполняют творческое задание, например, поиск в интернете/учебниках альтернативных способов получения вещества, проведения методик синтеза. Консультацию и защиту лабораторных работ можно осуществлять через образовательный портал индивидуально с каждым студентом.

Большинство электронных платформ не позволяют студентам в полной мере выполнять задания, реализуемые в лабораторных условиях. Решением этих проблем могут стать 3D-виртуальные практикумы, позволяющие максимально приблизить к реальности взаимодействие обучающихся с цифровыми объектами лаборатории. Большинство существующих 3D-тренажеров необходимо скачать и установить на компьютеры, однако, есть виртуальной лаборатории, созданные с использованием веб-технологий, позволяющие иметь круглосуточный доступ и требующие только наличия современного браузера [20].

Наибольший интерес представляют виртуальные лаборатории, в которых весь процесс моделируется программой. Программное обеспечение (ПО) таких 3D-лабораторных практикумов разрабатывается под VR- или AR-технологии, может быть интерактивным и тогда, студент, например, получит возможность передвигаться по лаборатории, или автономным, при котором нужно заполнить некоторые данные, система сама произведет расчёты.

Виртуальная реальность (VR) – цифровой мир, полностью созданный с помощью современных компьютерных технологий. Дополненная реальность (AR) – реальный мир, который «дополняется» виртуальными элементами и сенсорными данными [21].

Выполненное в 2D- или 3D-проекции ПО, реализованное в виде приложения поддерживается всеми современными браузерами и позволяет работать одновременно неограниченному числу пользователей.

К.С. Гамбург доказал эффективность виртуальных стендовых лабораторных работ (ВСЛР) как инновационной формы контекстного обучения студентов инженерного вуза [22].

В.С. Ким проведен краткий обзор экспериментального метода познания в обучении физике [23]. О.Г. Харязян описал методические основы комплексного подхода к выполнению реального и виртуального учебного физического эксперимента [24].

Таким образом, в исследованиях последних лет VR- или AR-технологии через обучающие игры и тренажеры используются как средства изучения технических и естественных наук.

Для современного поколения обучающихся, которое привыкло получать информацию в виде коротких видео, а также различных визуальных объектов, применение интерактивной графики играет ключевую роль и может значительно повысить качество их познавательной деятельности. В условиях стремительно развивающегося цифрового мира и широкого распространения технологий, молодые люди ожидают не просто статичных изображений, а динамичных и привлекательных визуализаций, которые способны не только привлекать

внимание, но и улучшать понимание сложных идей и концепций. Интерактивная графика способствует более глубокому усвоению учебного материала, ведь студенты могут самостоятельно взаимодействовать с содержанием, выбирая различные пути изучения темы, что делает процесс обучения более увлекательным и интересным. Такой подход не только стимулирует интерес к обучению, но и развивает креативное мышление, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира профессий и технологий. В итоге, внедрение интерактивной графики становится неотъемлемой частью образовательного процесса, подчеркивая важность адаптации методов обучения к современным требованиям и потребностям обучающихся [25].



Рис. 1. Основной рабочий стол для проведения опытов [20].

3D-лабораторная работа предоставляет уникальную возможность воссоздать атмосферу реальной лаборатории и осуществлять множество опытов в виртуальной среде (рис. 1). Студенты получают широкий спектр действий, позволяющих им взаимодействовать со всеми необходимыми инструментами и реагентами, расположенными на их рабочем столе. Они могут свободно перемещать колбы и пробирки, а также производить переливание растворов с одной колбы в другую, что способствует сохранению навыков работы с химическими веществами и химической посудой. В дополнение к этому, студенты имеют возможность нагревать растворы, регулируя температуру, что помогает в изучении различных реакций и их динамики. Этот интерактивный подход не только развивает теоретические знания о химии, но и укрепляет практические навыки, позволяя каждому участнику почувствовать себя исследователем. Использование виртуальной лаборатории открывает новые горизонты обучения, делая его более ярким и увлекательным, что, безусловно, способствует лучшему усвоению материала и подготовки к реальным лабораторным исследованиям. Кроме того, имеется доступ ко второй зоне – вытяжному шкафу, необходи-

тому при работе с летучими веществами. Наличие нескольких локаций помогает студентам больше погрузиться в виртуальный практикум.

Выполнение лабораторных работ в виртуальных приложениях позволяет сократить время их проведения в несколько раз за счет ускорения некоторых процессов, сохраняя при этом все этапы технологического процесса.

Погружение в виртуальную реальность является действенным инструментом для успешного получения новых знаний, развития умений, навыков и моделирования различных ситуаций для обучающихся различных специальностей. Использование VR-технологий позволяет студентам не только получать теоретическую информацию по дисциплине, но и применять её на практике в условиях, приближенных к реальным.

Однако, несмотря на все преимущества виртуальных практикумов, многие исследователи [26] приходят к единому мнению, что наиболее оптимальный путь – это интеграция фрагментов технологий виртуальной или дополненной реальности в традиционную образовательную схему. Интеграцию можно осуществлять в формате коротких учебных сессий или в виде тщательно разработанных симуляторов, которые гармонично дополняют стандартные занятия. Такой подход не только облегчает процесс освоения материала, но и значительно увеличивает вовлеченность обучающихся в учебный процесс. В результате, эти технологии могут улучшить качество образования, сделать его более интерактивным и способствовать более глубокому пониманию изучаемого материала. Таким образом, сочетание традиционных методов обучения с современными технологическими решениями открывает новые горизонты в образовании (табл. 2).

Многие исследователи указывают на преимущества виртуальных практикумов по сравнению с традиционными. Среди положительных черт выделяют: удобство использования при дистанционном и заочном форматах обучения, отсутствие необходимости покупки сложного или дорогостоящего оборудования, возможность моделирования процессов, сложно реализуемых в рамках обычной лаборатории, возможность ускорения процессов, изучаемых напри проведении традиционных лабораторных работ [27, 28]. Кроме того, среди плюсов применения виртуальных работ отмечается возможность работы с вредными веществами, запрещенными для использования в студенческих практикумах [16]. Еще одним их преимуществом является индивидуальный подход в обучении, позволяющий обеспечивать вариативность в зависимости от уровня подготовки или активности студента [19].

Не смотря на очевидные достоинства, которые дают виртуальные лаборатории, ученые выделяют ряд недостатков. Комплекс характеристик и свойств химических веществ не может воспроизвести ни одна самая совершенная компьютерная модель, навыки практической работы с приборами и оборудование невозможно приобрести в виртуальной лаборатории [16, 19]. К слабым моментам использования электронных ресурсов для приобретения практических навыков можно отнести мотивационный спад у обучающихся при дистанционных формах обучения, знания, полученный таким образом бывают поверхност-

ными, поскольку у преподавателя нет возможности непосредственно контролировать студента [18]. Кроме того, при дистанционном обучении пропадает коммуникация между преподавателем и студентом.

Таблица 2

Сравнение традиционных и виртуальных лабораторных работ

Параметр сравнения	Традиционная лабораторная работа	Виртуальная лабораторная работа
Затраченное время	Варьируется в зависимости от темы лабораторной работы, затрачивается больше времени, поскольку необходимо подготовить реактивы, растворы, настроить оборудование, и т.д.	Минимум затраченного времени, ускорение некоторых процессов, протекающих в реальности
Контакт с преподавателем	Присутствует на протяжении всей лабораторной работы	Отсутствует, нет возможности задавать уточняющие вопросы в ходе выполнения задания
Наглядность	Стандартные лабораторные установки дают представление о процессах, протекающих на производстве	Реализуют возможность проведения опытов на моделях производственных установок, работы с реактивами и оборудованием, не разрешенным по технике безопасности
Трудоемкость	Сборка лабораторной установки, калибровка или термостатирование прибора требует определенных навыков и занимает дополнительное время от непосредственного проведения эксперимента	Требуется меньше навыков работы с лабораторной посудой, приготовления растворов
Познавательность	Обучающиеся самостоятельно получают результаты, ответственность за правильное выполнение работы ложится на обучающегося, ставя его в активную позицию	Обучающиеся получают готовую информацию об изменениях начального состояния системы, не имея представления, какие процессы происходили на самом деле
Остаточные знания	Задействуются разные механизмы запоминания, поэтому материал воспроизводится лучше	Теоретические занятия сопровождаются демонстрационными экспериментами, что способствует восприятию учебного материала, однако, задействуются не все механизмы запоминания, поэтому материал воспроизводится хуже
Практические навыки	Позволяет приобрести практические навыки работы с оборудованием	Не позволяет приобрести практические навыки работы с оборудованием

Опыт использования виртуальных лабораторных работ в практикумах различных дисциплин продемонстрировал, что наилучшим вариантом является интеграция виртуального и реального эксперимента. Это сочетание не только обогащает образовательный процесс, но и позволяет создать условия, при которых компьютерная модель изучаемого процесса играет ключевую вспомогательную роль в подготовке студента к взаимодействию с настоящими объектами и явлениями. Виртуальные лабораторные работы предоставляют уникальную возможность моделировать сложные процессы, которые могут быть труднодоступны или небезопасны для изучения в реальных условиях.

Использование таких инновационных технологий актуально и в условиях очного обучения, однако важно подчеркнуть, что они должны рассматриваться исключительно как дополнение к традиционному образованию, а не как его замена.

Только в сочетании с классическими методами обучения виртуальные лабораторные работы способны наиболее эффективно развивать у обучающихся навыки, необходимые для грамотного и безопасного проведения экспериментов в реальной научной практике.

Таким образом, данный подход способствует повышению общей квалификации будущих специалистов и формированию у них глубокого понимания исследуемых процессов.

Список источников

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. БимБад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
2. Милерян, Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. – Москва : Педагогика, 1973. – 300 с.
3. Педагогика: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзенфавичус; под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2014. 624 с.
4. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1988, 112 с.
5. Журавлева, Н. С. Мониторинг познавательных умений школьников в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 23 с.
6. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А. Онищука. Киев, 1987. С. 241.
7. Методика профессионального обучения: практикум / Л. Д. Старикова, Ю. С. Касьянова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 131 с.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года №1632-р «Об утверждении программы “Цифровая экономика Российской Федерации”».
<http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

9. Виртуальный лабораторный практикум в курсе общей и неорганической химии / В.В. Безляк, Н.И. Белоусова, И.Ю. Земляков, А.А. Килин // Открытое и дистанционное образование. – 2005. - №2. – С.46-50.
10. Белохвостов А. А., Аршанский Е. Я. Электронные средства обучения химии; разработка и методика использования. Минск: Аверсэв, 2012. 206 с. С.94
11. Девяткин Е. М., Хасанова С. Л., Чиганова Н. В. Комплекс электронных лабораторных установок по общей физике. Современные проблемы науки и образования. 2016;(4):161.
12. Гавронская Ю. Ю., Оксенчук В. В. Методика создания виртуальных лабораторных работ по химии. Современные проблемы науки и образования. 2015;(2(2)):360.
13. Ушакова Н. Ю., Быковская Л. В. Облачные web-приложения для организации лабораторных работ по электротехническим дисциплинам. Современные проблемы науки и образования. 2021;(3):84.
14. Шапошникова Т. Л., Рыкова Е. В. Виртуальный лабораторный практикум в структуре информационных образовательных технологий. Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2014;(12(118)):218–222.
15. Губский Е. Г. Виртуальные лабораторные работы по физике в системе дистанционного обучения. Современные проблемы науки и образования. 2009;(1):56–57.
16. Князева Е.М. Лабораторные работы нового поколения // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6-3. – С. 587-590
17. Гавронская, Ю. Ю., & Алексеев, В. В. (2014). Виртуальные лабораторные работы в интерактивном обучении физической химии. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, (168), 79-84.
18. Е.А. Кукина, Е.В. Кулинская, Г.С. Шиманская (2021). Сравнительная характеристика проведения лабораторных и практических занятий по физике в вузе при очном и дистанционном обучении на основе их анализа студентами и преподавателями. Мир науки, культуры, образования, (3 (88)), 301-305.
19. С.В. Ващенко, Н.Е. Боборико, Е.И. Василевская Опыт организации лабораторного практикума по неорганической химии на интернет-площадке: проблемы и решения // Материалы конференции «Разработка нового поколения научно-методического обеспечения образовательного процесса высшей школы: проблемы, решения и перспективы». 2020. 137-144
20. Иванилова Т.Н., Кушнеров А.В., Семенов В.А., Ильюшин И.А., Серегин А.В. Реализация веб-приложений 3D-лабораторных практикумов для технических специальностей. Информатика и образование. 2023;38(3):78-87.
21. Курзаева Любовь Викторовна, Барынина Марина Витальевна, Якунина Елизавета Константиновна К вопросу о трансформации системы профессиональной подготовки учителей в условиях развития сквозных технологий (на

примере виртуальной и дополненной реальности). Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 29

22. Гамбург, К.С. Виртуальные стендовые лабораторные работы как инновационная форма контекстного обучения: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / К.С. Гамбург // 2006. – с. 186.

23. Ким, В.С. Виртуальные эксперименты в обучении физике: монография / В.С. Ким; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. авт. образовательное учреждение высш. проф. образования Дальневосточный федеральный ун-т, Школа педагогики. – Уссурийск: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та, филиал, 2012. – 183 с.

24. Харазян О. Г. Дидактическое обоснование и потенциал комплексного использования реального и виртуального учебных физических экспериментов // Фізика. 2013. № 6. С. 30–36.

25. Коатс Дж. Поколения и стили обучения: монография. М.: МАПДО; 2011. 121 с.

26. Психология виртуальной реальности: учебное пособие / Под ред. Селиванова В.В. – Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. – 152 с

27. Аношина О. В., Шумихина К. А. Преимущества использования виртуального физического практикума в условиях пандемии. Современные проблемы науки и образования. 2021;(3):101.

28. Лаптенков Б. К., Тихомиров Ю. В. Опыт организации и проведения виртуального лабораторного практикума по курсу физики. Физическое образование в вузах. 2005;11(2):90–101.

УДК 373.211.24

ГЛАВА 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРИЕМОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Гордеева Вероника Викторовна

к. п. н., доцент

Гостенина Елена Николаевна,

Мустафаева Полина Энверовна

студенты

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Аннотация: коррекционная работа над развитием связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием требует специального подхода и индивидуального планирования. Для работы с такими детьми необходимо применение наиболее эффективных методических приемов, основанных на ведущей деятельности детей данной возрастной группы, повышении их заинтересованности, применении наглядности. В статье представлен практический материал, основанный на использовании в логопедической работе по коррекции связной речи дошкольников, выделенной категории, уникальных приемов. Также в работе приводятся примеры применения обозначенных приемов в конкретных заданиях, разработанных для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, логопедическая работа, связная речь, коррекция, оригинальные методические приемы.

THE USE OF ORIGINAL TECHNIQUES IN SPEECH THERAPY TO CORRECT THE COHERENT SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH OND

Gordeeva Veronika Viktorovna,
Gostenina Elena Nikolaevna,
Mustafayeva Polina Enverovna

Abstract: correctional work on the development of coherent speech in preschoolers with general speech underdevelopment requires a special approach and individual planning. To work with such children, it is necessary to use the most effective methodological techniques based on the leading activities of children of this age group, increasing their interest, and applying visibility. The article presents practical material based on the use of a selected category of unique techniques in speech therapy to correct the coherent speech of preschoolers. The paper also provides examples of the use of these techniques in specific tasks designed for preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: preschool children, general speech underdevelopment, speech therapy, coherent speech, correction, original methodological techniques.

Оригинальные приемы работы – это нестандартные способы работы, позволяющие совершенствовать речевые навыки детей на основе включения творческого воображения.

Мы считаем, что при формировании связной речи в дошкольном возрасте необходимо:

- 1) опираться на ведущий вид деятельности дошкольников – игру;
- 2) опираться на принцип осознанности: основной акцент делается на осознании причинно-следственных связей в развитии сюжета сказки; понимании роли каждого персонажа в развивающихся событиях;
- 3) учитывать множественность (понимание того, что одно и то же событие или ситуация в сказке может иметь несколько значений и смыслов);
- 4) опираться на связь с реальностью (осознание того, что каждая сказочная ситуация разворачивается перед нами некий жизненный урок) [5].

В работе с детьми, у которых есть проблемы с речью, эффективным инструментом для развития всех аспектов речи является сказка.

Логосказки – это сказки, которые помогают в работе с детьми, у которых есть проблемы с речью.

Логосказки – это комплексный подход к развитию речи, который помогает улучшить речевую активность, связную речь, расширить словарный запас, автоматизировать звуки, сформировать грамматические навыки и активизировать психические процессы.

Логосказки можно использовать на занятиях с детьми, у которых есть разные проблемы с речью. Когда используются логосказки, каждое слово и высказывание ребенка становится частью коммуникации. Это помогает улучшить лексико-грамматические навыки, звуковую сторону речи, восприятие и выразительность, а также развить диалогическую и монологическую речь. Кроме того, логосказки помогают связать зрительное, слуховое и моторное восприятие [3].

Использование логосказок на занятиях логопеда дает возможность для совместного творчества детей и взрослых. Дети не просто слушают сказку – они становятся частью истории и проявляют интерес и любознательность. Каждая сказка соответствует определенной теме и содержит все элементы жанра. Текст сказки разрабатывается с учетом речевого уровня ребенка и тематического плана, что позволяет использовать индивидуальный подход.

1. В качестве основы для определения содержания логопедической работы по коррекции связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием мы использовали методические рекомендации В.П. Глухова [1], Н.Д. Зарубиной [2], а также пособие Л.Б. Фесюковой «Воспитание сказкой. Для работы с дошкольниками» [4].

Приведем примеры оригинальных приемов, которые можно использовать в логопедической работе по коррекции связной речи дошкольников с ОНР работе.

Прием «Знакомые герои в новых обстоятельствах» позволяет детям развить фантазию и взглянуть на привычные вещи по-новому. Он создает условия, в которых знакомые герои оказываются в необычных обстоятельствах. Эти об-

стоятельства могут быть фантастическими и невероятными, например, три поросенка живут не в домиках, а в овощах, или же близкими к жизни детей, например, бременские музыканты с помощью волшебной палочки оказываются в одной клетке городского зоопарка.

Еще один оригинальный прием «Коллаж из сказок». В ходе его применения с детьми можно придумать множество вариантов переплетения ситуаций из разных сказок, но важно не забыть о главных героях. В результате получится «Коллаж из сказок».

Сначала создается игровая ситуация: «Однажды с книжкой, в которой живут сказки, приключилась беда – все страницы перепутались. Первой была сказка «Красная Шапочка». Только собралась Красная Шапочка в гости к бабушке, как оказалась в совершенно другой сказке. У нее не было верных друзей: зайцев, птиц. Как же ей быть? Делать нечего, пошла Красная Шапочка по страницам других сказок. Не успела она перешагнуть страницу, как... Как же ей помогли герои других сказок?». Затем начинается совместная творческая работа детей и логопеда.

Следующий методический прием состоит в том, что в знакомых сказках можно менять детали. Когда вы рассказываете ребенку знакомую историю, предложите ему немного изменить ее. Это поможет развить фантазию. Например, в сказке о Золушке принц нашел ее не по туфельке, а по другому предмету. Что это могло быть? Давайте подумаем. Это может быть кольцо, брошь, поясик или какая-то деталь наряда Золушки, например, бант. Благодаря этому приему дети учатся сами менять сюжеты сказок.

Еще один методический прием предполагает то, что логопед предлагает детям странные истории. В них уже есть начало, а дальше можно фантазировать. Вот несколько идей:

- «Как поссорились чашка с ложкой»;
- «Путешествие в страну чистюль»;
- «Сказка о капризной пуговице»;
- «Сказка о левом башмаке»;
- «О царе Беспорядке и царице Ленивице».

Прием «В этой сказке все перемешано» можно использовать следующим образом. Сначала ребенку предлагают разобраться в хитросплетениях: «Жили-были дед да баба. Была у них курочка. Дед ел, ел, не съел. Баба ела, ела, не съела. Покатилась курочка дальше. Катится, катится, а навстречу ей избушка на курьих ножках. «Избушка, избушка, кто в теремке живет? Выгляни в окошко – дам тебе корытце...» и т. д.

Когда ребенок справится с заданием, ему предлагают придумать свое продолжение этой запутанной истории. А потом ребенок уже сам может сочинять запутанные сказки. Можно устроить соревнование, кто придумает самую запутанную историю.

Примем «Новое свойство». Применение этого метода к известным сказкам не только придает им уникальный колорит, но и полностью меняет их содержа-

ние, создавая новую сказку. Например, представьте себе, что Колобок сделан не из теста, а из смолы. Сказка может начаться так: «Катится Колобок, а навстречу ему заяц. «Колобок, Колобок, я тебя съем». «Не ешь меня, я невкусный». «Я тебе не верю», – сказал заяц и только хотел схватить Колобка, как вдруг прилип к нему.

Покатился Колобок дальше, и заяц не отстает. Навстречу им волк. Увидел Колобка с зайцем и говорит: «Какая вкусная добыча и прямо сама в лапы идет». «Не ешь нас, волк, мы не вкусные». Не поверил волк и только хотел схватить их, как тут же и прилип.

Покатился Колобок дальше, а за ним прилипшие звери катятся, не отстают. Навстречу им медведь. Он тоже захотел съесть Колобка, зайца и волка, да не смог – прилип.

Катится Колобок, а за ним звери недоверчивые, и тут им навстречу лиса. «Ох, вы мои вкусненькие. Мне же такой еды на сто лет хватит», – обрадовалась лиса, хватать добычу, да тут и прилипла.

Покатился Колобок восвояси со своей добычей – к бабушке и дедушке. Обрадовались старики: «И еда, и одежда сами в дом пришли». Заплакали звери: «Отпустите нас, мы больше не будем маленьких обижать». Пожалели их дед с бабой, да и отпустили. А на прощание сказали: «В следующий раз верьте тому, что вам говорят».

Этот метод можно использовать и самостоятельно, без привязки к известным сказкам. В качестве персонажа новой истории может выступить любой предмет, если ему приписать необычные свойства, например, «стеклянный человек», «железный котенок» и т. д. Свойства могут быть самыми разнообразными: ледяной, снежный, пластилиновый, шоколадный, песочный, деревянный.

Следующий оригинальный прием – сказки, созданные с помощью кляксографии и «живых капель». Кляксография – это метод, который позволяет детям создавать кляксы разных цветов. Затем, глядя на эти кляксы, дети могут увидеть в них образы, предметы или их детали.

Вопросы «На что похожа твоя или моя клякса?» и «Кого или что она тебе напоминает?» помогают развивать мышление и воображение. После этого можно перейти к следующему этапу – обведению или дорисовке клякс. В результате может получиться целый сюжет.

«Живые капли» получаются очень просто: нужно капнуть на бумагу краску или чернила и быстро наклонить ее в разные стороны.

С помощью кляксографии и образов от «живых капель» можно сочинять сказки.

Сюжетная линия – этот метод помогает детям лучше понять и почувствовать логику сказки, прожить жизнь героев вместе с ними. Для этого нужно предложить детям заглянуть в прошлое или будущее сказочных персонажей: что было раньше с тем или иным героем, что может произойти потом (например, с Колобком после возвращения к бабушке и дедушке; как изменится жизнь Красной Шапочки после спасения ее и бабушки охотниками).

Герои анимационных сериалов становятся любимыми персонажами для детей старшего дошкольного возраста. Они переживают вместе с ними, радуются их победам и грустят, когда им плохо. Поэтому можно использовать популярные сказки и создавать множество историй, похожих на сериалы. Важно, чтобы эти истории были связаны между собой и повторялись в цикле, как в сказке «Золушка».

Еще один оригинальный методический прием – «Разрешение противоречий». Научить детей находить и разрешать противоречия – значит научить их думать и придумывать, то есть создавать что-то новое и оригинальное. В сказке К.И. Чуковского «Бармалей» есть противоречие: дети знали, что нельзя идти в Африку, но все равно пошли. Как можно было бы избежать этого противоречия?

Чтобы помочь детям разрешать противоречия, нужно задавать им вопросы. Эти вопросы должны быть связаны с хорошо знакомыми и любимыми сказками. Важно, чтобы вопрос побуждал детей придумывать, как помочь героям выбраться из сложной ситуации, и выбирать наиболее подходящее решение.

Например, в сказке «Кот в сапогах» можно задать такой вопрос: «А что, если бы людоед не превратился в мышь? Как еще можно было бы избавиться от людоеда? Если мы не поможем коту, он не успеет спасти своего хозяина, который уже едет в карете к замку».

В сказке «Красная Шапочка» можно задать вопрос: «А что, если бы дровосеки пришли вовремя? Как бы тогда развивались события?».

Прием «Фантастические страны». Конечно, мы создаем эти страны сами, а потом помогаем детям придумать им названия: «Тили-мили-трямдия», «Небыландия» и другие.

Затем мы предлагаем детям рассказать об этих странах по плану:

- Кто там живет?
- На чем передвигаются жители?
- Что они едят?
- Как мы туда попадем?
- Что будем там делать? С кем играть?
- Что привезем из этой страны?

Методический прием «Быландия-Небыландия» помогает детям понять разницу между реальными и фантастическими явлениями. Он также способствует развитию навыков сочинения сказок и рассказов, а также рисования как сказочных, так и реальных сюжетов и предметов.

Перед началом работы нужно решить, в какую страну отправиться – в Быландию или Небыландию. В зависимости от выбранной темы и будет строиться работа.

Умение говорить кратко – это навык, который необходимо развивать. Обучение рассказыванию не только способствует развитию творческого мышления, но и помогает научиться выражать мысли лаконично.

В этом контексте можно рассмотреть метод «Придумывание коротких историй». Важно сразу же объяснить детям, что истории должны быть короткими,

но при этом захватывающими. Детям будет интересно придумывать истории о камешках, палочках или корягах, которые могут напоминать им какие-то образы или предметы.

Особенно полезно наблюдать за окружающим миром и составлять истории на основе этих наблюдений. Например, можно увидеть стаю птиц, улетающих в теплые края, или грустного кота – и придумать историю об этом.

Также можно научить детей сочинять истории, похожие на известные сказки. Для этого можно взять за основу любые известные сказки, но лучше выбирать те, которые имеют яркую положительную мораль.

Еще один прием – моделирование, в ходе которого осуществляется обучение детей дошкольного возраста составлению рассказа с использованием предметно-схематической модели. В процессе обучения можно предложить детям спрятать знакомых персонажей в геометрические фигуры.

Например, можно показать три кружка одинакового размера и цвета (например, розового), и предложить детям догадаться, что это может быть за сказка. Или же можно показать три кружка разного размера, но одинакового цвета, и спросить у детей, о какой сказке это может быть речь.

Можно также использовать палочки разной высоты и спросить у детей, кто это может быть. Например, это могут быть мама и дочка, волк и заяц, медведь и лиса. А какие варианты у вас?

«Сказки наизнанку» – этот прием можно использовать для создания новых сказок. Можно взять любую знакомую сказку и изменить свойства персонажей на противоположные. Например, в сказке «Красная Шапочка» можно сделать волка маленьким и добрым, а Красную Шапочку – большой и злой. Или же в сказках можно представить Бабу-Ягу в роли доброго персонажа.

«Сказки про себя» – этот прием полезен по нескольким причинам. Во-первых, дети любят слушать истории о себе и своих близких, например, о мамах и бабушках. Они также любят придумывать истории о себе и своих братьях и сестрах. Во-вторых, этот творческий процесс помогает детям понимать, что сочинение – это дополнение к реальной жизни, а не замена ей. В результате, когда ребенок заканчивает сочинять, он не испытывает разочарования, а возвращается к реальной жизни.

Чтобы сделать процесс еще более интересным, можно использовать инициалы вместо имен.

Приведем примеры заданий, основанных на использовании оригинальных приемов, которые можно использовать на логопедических занятиях с детьми с ОНР по развитию у них навыков связной речи.

Задание 1. «Сказка по картинкам».

Цель: научить детей рассказывать истории, используя сюжетные изображения.

Суть задания: детям показывают картинки, которые кратко описывают содержание сказки. Задача – составить историю, опираясь на эти изображения. Можно предложить детям придумать продолжение истории самостоятельно, не

показывая последнюю картинку из серии. Также можно предложить им придумать другой конец сказки, отличный от оригинального.

Задание 2. «Сказка с новым концом».

Цель: развить у детей навыки связной речи, придумывая новый конец знакомой сказки.

Суть задания: «У сказки может быть счастливый или печальный конец. Но всегда есть только один конец, сколько бы раз ее ни рассказывали. Правильно ли это? Попробуйте придумать новый конец таким известным сказкам, как «Курочка Ряба», «Колобок», «Репка», «Теремок», «Волк и семеро козлят»».

Задание 3. «Магазин игрушек».

Цель: научить детей описывать предметы, выделяя их ключевые характеристики.

Суть задания: логопед говорит: «У нас открылся новый магазин игрушек, а игрушки – это персонажи известных вам сказок. Чтобы купить игрушку, нужно выполнить условие: не называть ее, а описать. По вашему описанию продавец поймет, какая игрушка вам нужна, и продаст ее».

Задание 4. «Мостик».

Цель: научить детей составлять простые предложения.

Суть задания: логопед показывает карточку с изображением одного из персонажей знакомой ребенку сказки, затем – другую карточку. Задача – придумать слово, которое будет связующим звеном между двумя персонажами. Каждый участник отвечает по очереди. Ответ должен быть обоснован. Например, даны два слова: «дровосек» и «бабушка». Связующими словами могут быть «спас» (дровосек спас бабушку) и т. д.

Задание 5. «Внимание! Розыск!».

Цель: формирование у детей связной речи.

Суть задания: в этой игре участвует не меньше 5 человек. Логопед говорит: «Потерялся один из персонажей сказки и если его или ее не найти, то сказка изменится. Потерялась девочка, у нее голубые глаза, платье, корзинка с пирожками и красная шапочка». Тот, кто первым догадается, о ком из персонажей идет речь, становится ведущим.

Задание 6. «А если бы...».

Цель: развитие связной речи и воображения.

Суть задания: детям задаются вопросы: «А если бы Колобок был большим как слон? А если бы у бабушки Красной шапочки жила злая собака? А если бы Золотая рыбка была большой как кит? Что бы было?».

Задание 7. Игра «Хорошо-плохо».

Цель: формирование связной речи и умения различать понятия «хорошо» и «плохо».

Суть задания: детям озвучиваются утверждения. Им необходимо сказать, что в каждом утверждении хорошо, а что плохо:

- «Колобок круглый. Что в этом хорошо, а что – плохо?»;
- «Курочка Ряба снесла золотое яичко. Что в этом хорошо, а что – плохо?»;

– «Красная шапочка несла бабушке корзинку с пирожками. Что в этом хорошо, а что – плохо?».

Задание 8. «Помоги принцу».

Цель: развитие грамматического строя и формирование связной речи.

Суть задания: предлагается следующая ситуация: «Золушка спешила на бал к принцу, но потеряла не туфельку, а что-то другое. Что она могла потерять?». Дети высказывают свои варианты ответа. После этого задается вопрос: «А как бы принц нашел Золушку, если бы она потеряла этот предмет?».

Задание 9. «Прошлое и будущее».

Цель: развить навыки связной речи.

Суть задания: предложить детям представить, что произошло с героями сказок в прошлом или, что может случиться с ними в будущем. Например, можно спросить, что случилось с Колобком после того, как он вернулся к бабушке и дедушке, или как изменится жизнь Красной Шапочки, если охотники спасут ее и ее бабушку.

Задание 10. «Перевернутая сказка».

Цель: развитие воображения и навыков связной речи.

Суть задания: взять знакомую сказку и изменить ее, приписав персонажам противоположные качества. Например, если в сказке «Красная Шапочка» волк будет маленьким и добрым, а Красная Шапочка – большой и злой, то история изменится. Детям нужно описать, как изменятся другие качества персонажей, их одежда, характер и поступки.

Приведем пример логопедического занятия, основанного на использовании перечисленных оригинальных приемов.

Занятие по сказке «Красная Шапочка»

Цель: развитие связной речи и творческого воображения детей.

Задачи:

1) коррекционно-образовательные:

- расширять импрессивный словарь;
- закреплять умения образовывать относительные прилагательные, использовать в речи сложносочиненные предложения;
- учить придумывать и составлять новые смысловые фрагменты сказки, основываясь на использовании оригинальных приемов;

2) коррекционно-развивающие:

- развивать слуховое внимание, восприятие, память;
- формировать умение осуществлять действия по заданному алгоритму;
- закреплять умение выделять существенные признаки предметов, устанавливать взаимосвязи, делать выводы;
- развивать творческие способности;

3) коррекционно-воспитательные:

- воспитывать умение слушать друг друга, договариваться и сотрудничать;
- формировать дружественные отношения между детьми.

Оборудование: книга, картинки с иллюстрациями к сказке.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Дети входят в кабинет логопеда и садятся на свои места.

Логопед: Ребята, сегодня мы будем заниматься необычным интересным делом. Вы любите слушать сказки? (Да).

2. Сообщение новой темы.

Логопед:

В шапочке я красной,

Пирожки в корзинке.

Вот шагаю к бабушке

По лесной тропинке.

Если встречу волка,

Я не зареву,

Я тогда охотников

Громко позову (Красная Шапочка).

Логопед: Молодцы, отгадали. Сегодня я прочитаю вам сказку «Красная шапочка».

3. Чтение сказки.

4. Содержательный и языковой разбор текста.

Логопед задает вопросы к сказке (последовательно на предметной доске появляются картинки в соответствии с сюжетными линиями сказки).

Логопед: О ком эта сказка? Почему девочку звали Красная Шапочка? Куда мама отправила Красную Шапочку? Что красная шапочка несла в корзине? Кого она встретила в лесу? Хорошо ли поступил волк? Кто помог спастись бабушке и ее внучке?

Дети отвечают на вопросы полными предложениями. Уточняется значение слова «дровосек».

Упражнение 1. «Рассказ сказки по картинкам».

Логопед: Ребята, посмотрите на картинки, изображающие краткое содержание сказки, и составьте историю по ним. Если вы посмотрите внимательно, то заметите, что отсутствует картинка, изображающая фрагмент сказки, где волк съел бабушку и Красную Шапочку. А что бы произошло, если бы волк не съел Красную Шапочку? Как бы тогда закончилась сказка?

Дети придумывают новый конец сказки «Красная Шапочка», где волк не ест бабушку и девочку. При этом логопед может начать повествование, а дети по очереди продолжат фрагмент сказки, которого нет на картинке.

Упражнение 2. «Внимание! Розыск!».

Логопед: Тот, кто первым догадается, о ком из героев сказки нашего занятия идет речь, становится ведущим. Ведущему необходимо аналогично описать героя сказки «Красная Шапочка», а мы отгадаем, кто это.

«Внимание! Розыск! В сказочном лесу потерялся один из персонажей сказки и если его или ее не найти, то сказка изменится. Потерялась девочка, у нее голубые глаза, платье, корзинка с пирожками и красная шапочка».

Дети отгадывают персонажей сказки и становятся ведущими.

Упражнение 3. «Сказка наизнанку».

Логопед: Ребята, а представьте, если герои сказки «Красная Шапочка» немного изменятся, например, поменяют возраст, одежду, характер и т. д. Например, сказка «Красная шапочка» зазвучит совершенно по-другому, если волк в ней будет маленький (или добрый), а Красная шапочка – большая (или злая). Опишите, как могут измениться качества персонажей (одежда, характер, поступки).

5. Составление нового сюжета сказки «Красная шапочка».

Логопед: Ребята, давайте попробуем составить сказку на основе тех качеств главных героев, которые мы с вами придумали.

Дети рассказывают сказку, заменяя качества героев и сюжет сказки, руководствуясь ранее обговоренными характеристиками персонажей.

6. Итог.

Логопед: Что нового вы сегодня узнали? Что вам понравилось? Получилось ли у нас изменить сказку?

Во время занятий с использованием оригинальных приемов дети проявляют активность и рады поработать над хорошо знакомыми им сказками, изменить характеристику персонажей, изменить обстоятельства, в которых могли бы оказаться герои, а также пробовать поменять конец предлагаемых сказок. Такие занятия проходят в непринужденной обстановке, при этом все дети должны быть задействованы в процессе и все без исключения принимать участие в обсуждении. Новая форма работы, основанная на использовании оригинальных приемов уже с первых этапов применения должна быть правильно воспринята детьми и предлагаемые логопедом инструкции не вызывать трудностей.

Итак, мы можем наблюдать, что для работы над развитием связной речи у детей с общим речевым недоразвитием существует множество интересных и уникальных методов. Применение этих методов, безусловно, окажет благотворное воздействие на формирование навыков составления связных текстов, а также на развитие творческого потенциала каждого ребенка.

Список источников

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ. – 2004. – 168 с.
2. Зарубина Н. Д. Методика обучения связной речи. – М.: Издательство «Русский язык». – 1997. – 308 с.
3. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Гном. – 2009. – 168 с.
4. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой. Для работы с дошкольниками. – М.: АСТ. – 2000. – 41 с.
5. Филичева Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Изд.-во ГНОМ и Д. – 2000. – 128 с.

УДК 375

ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Шурупова Мария Вячеславовна

к.ф.н., доцент

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация: работа посвящена рассмотрению особенностей формирования коммуникативной компетенции обучающихся на примере английского языка. Автор также анализирует возможные вызовы, с которыми может встретиться педагог при обучении школьников диалогической речи, а также способы разрешения потенциальных проблем.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, диалогическая речь, английский язык, коммуникативный подход, обучение

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH

Shurupova Mariia Viacheslavovna

Abstract: the paper studies the peculiarities of students' communicative competence formation using the example of the English language. The author also analyzes possible challenges that a teacher may encounter when teaching schoolchildren dialogue speech, as well as ways to resolve potential problems.

Key words: communicative competence, dialogue speech, English language, communicative approach, training

Человек – существо социальное, поэтому его жизнь сложно представить вне коммуникативной деятельности. В современном мире умение людей взаимодействовать друг с другом играет огромную роль. В наши дни все чаще внимание заостряется на развитии группы навыков, которые получили название *soft skills* и без которых невозможна успешная деятельность в какой-либо сфере. Среди так называемых «мягких» навыков можно обнаружить и базовые коммуникативные навыки, что логично, ведь грамотное общение способствует развитию различных отношений, влияющих на комфортную жизнь в обществе. Именно поэтому коммуникативная компетенция является ведущей для современного иноязычного образования.

Термин «коммуникативная компетенция» был введен американским лингвистом, автором работ о порождающих грамматиках Н. Хомским, а в отечественной науке впервые употребляется М.Н. Вятютневым [1, с. 80].

«Коммуникативная компетенция – это умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу». Данный термин широко употребляется методистами как показатель уровня владения языком [2].

После того, как российские школы перешли на осуществление основного общего образования согласно требованиям ФГОС второго поколения (а с 1 сентября 2022 г. – ФГОС третьего поколения), одной из основных целей учебного предмета «Иностранные языки» стало формирование иноязычной коммуникативной компетенции [3], а именно таких ее составляющих, как: речевая, языковая, социокультурная (межкультурная) и компенсаторная компетенции.

Рассмотрим требования, выдвигаемые ФГОС к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся средней общеобразовательной организации на примере примерной программы по иностранному языку, составленной в 2010 году: «Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы (стандарты второго поколения)».

Согласно данной примерной программе, изучение иностранного языка в средней общеобразовательной организации (5–9 классы) направлено на достижение следующих целей:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а именно речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций;
- развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка, т.е. формирование системы знаний, умений и навыков, самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся; иными словами, формирование значимых компетенций, которые являются определяющими для современного российского образования. В рамках учебного предмета «Иностранные языки» такой компетенцией выступает коммуникативная компетенция [4].

Рассмотрим составляющие коммуникативной компетенции, указанные в Стандартах:

- «... речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);
- языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках;
- социокультурная компетенция – приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся

основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;

- компенсаторная компетенция – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;
- учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий» [Там же].

Данные компетенции составляют обязательный минимум основных образовательных программ.

Общеввропейская оценочная система знания иностранных языков, или иначе Шкала Совета Европы (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), – это часть проекта “Language Learning for European Citizenship”, цель которого – содействовать многоязычию в государствах Европы, стимулировать жителей к изучению языков и стремление к взаимопониманию в течение всей жизни. Мысль о создании единого документа для всех стран Европы, который мог бы отразить владение иностранным языком по единым критериям, появилась в Швейцарии более 30 лет назад. Первые модели Европейского Языкового Портфеля были разработаны Францией, Швейцарией, Чехией, Ирландией, Россией и Великобританией. Суть данного Языкового Портфеля состоит в том, что он утверждает единые стандарты, применяющиеся во всех странах Европы в процессе оценки уровня коммуникативной компетенции [цит. по: 5].

В настоящее время существуют всего шесть уровней владения иностранным языком. Они представляют собой общую трехуровневую систему, включающую базовый, средний и продвинутый уровни. Эти уровни указаны ниже, в табл. 1.

Таблица 1

Уровни владения ИЯ

А Элементарное владение (Basic User)	A1 Уровень выживания (Breakthrough)
	A2 Предпороговый уровень (Waystage)
В Самостоятельное владение (Independent User)	B1 Пороговый уровень (Threshold)
	B2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С Свободное владение (Effective Operational Proficiency)	C1 Уровень профессионального владения (Proficient User)
	C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)

В результате обучения иностранным языкам от выпускника основной школы требуется владение изучаемым иностранным языком на допороговом уровне иноязычной коммуникативной компетенции (уровень A2). Данный уровень позволяет вести общение на ИЯ в устной и письменной формах в пределах тематики и языкового материала основной школы как с носителями иностранного

языка, так и с представителями других стран, которые используют иностранный язык как средство межличностного и межкультурного общения [Там же].

Таким образом, к концу изучения учебного предмета «Иностранные языки» в основной школе обучающийся должен:

1. В рамках речевой компетенции: уметь вести диалог, соблюдая нормы речевого этикета; представлять себя и свой город, страну; описать события / явления, выражая свое отношение; давать краткую характеристику; уметь воспринимать и полностью понимать иноязычную речь на слух; читать и понимать аутентичные тексты, применять различные приемы переработки текста, работать со справочными материалами; заполнять анкеты и формуляры, писать открытки, личные письма с опорой на образец, составлять планы, тезисы.

2. В рамках языковой компетенции: уметь практически применять изученные правила написания слов; правильно произносить звуки и слова иностранного языка, соблюдать ритмико-интонационные особенности предложений; распознавать и употреблять изученные лексические единицы, основные морфологические формы и синтаксические конструкции; знать основные способы словообразования, признаки изученных грамматических явлений.

3. В рамках социокультурной компетенции: знать и применять знания особенностей речевого и неречевого поведения и этикета страны изучаемого языка; иметь представление о литературе страны изучаемого языка, об особенностях быта и культуры, о сходстве и различиях в традициях своей страны и стран изучаемого языка; понимать роль иностранного языка в современном мире.

4. В рамках компенсаторной компетенции: уметь выходить из положения дефицита языковых средств за счет использования контекстуальной догадки, вербальных и невербальных средств коммуникации [Там же].

Развитие связей Российской Федерации с другими государствами привело к осознанию необходимости изучения иностранным языком и, как следствие, необходимости создания общегосударственных образовательных стандартов, которые соответствовали бы международным требованиям. Так, были разработаны российские образовательные стандарты, основное положение которых – формирование у обучающихся определенных компетенций. В рамках обучения иностранному языку такой компетенцией стала иноязычная коммуникативная компетенция.

В условиях перехода к компетентностному подходу в обучении учителю необходимы методы и технологии, которые позволяют обучающимся эффективнее изучать материал, не заучивая его, а осознанно воспринимая применять на практике. Данные требования привели к поиску наиболее качественных подходов и методов обучения иностранному языку.

Следует отметить, что в процессе формирования коммуникативной компетенции необходимо организовывать обучение таким образом, чтобы оно было максимально приближено к процессу общения. Так, коммуникативный подход становится доминирующим в обучении иностранному языку.

«Коммуникативный подход представляет собой совокупность принципов,

определяющих стратегию обучения, моделирующую общение. Он направлен на формирование у обучающихся восприятия и понимания смысла иностранной речи; овладение языковым материалом и способами действия с ним для построения речевых высказываний. Коммуникативный подход нацелен, прежде всего, на обучение непосредственно общению» [6].

В рамках этого подхода результаты освоения иностранного языка достигаются за счет сведения к минимуму использования родного языка обучающегося во время проведения занятий. Иностраный язык становится не только целью обучения, но и средством. Так, обучающиеся запоминают, например, не дословный перевод слов и выражений, а их значение, т.е. учатся ассоциировать лексику с реалиями. Таким образом учащийся должен приобрести способность думать на изучаемом языке, воспринимать иностранную речь без ассоциаций с родным языком (что также снизит возможный риск возникновения межъязыковой интерференции). При таком методе обучения основное внимание уделяется живому общению, а изучение теории сведено к минимуму. Главным образом обучение строится на овладении такими видами речевой деятельности, как говорение и аудирование, т.е. на восприятии речи на слух. Чтение и письмо отходят при этом на второй план. Однако мнение, что при данном подходе изучению грамматики уделяется непростительно мало времени, – ошибочно. И изучению лексики, и усвоению грамматики уделяется достаточно внимания, однако их освоение не является основной целью изучения иностранного языка. Например, многие правила учитель объясняет, используя грамматические конструкции и выражения, жесты, мимику, рисунки и прочие средства наглядности [7].

Коммуникативный подход заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том, что процесс обучения является моделью процесса общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной, подобной реальному процессу коммуникации [8].

Основная задача коммуникативного подхода – помочь обучающемуся избавиться от языкового барьера. Большая часть занятия по данной методике посвящена разговорной практике на различные темы. Однако неправильно было бы считать, что такие уроки – это просто общение на иностранном языке. Обучающихся учат не только говорить, но и следить за правильностью речи. Общеизвестным является факт, что страх перед говорением нередко возникает из-за боязни допустить ошибку. Поскольку занятия проводятся на основе общения, со временем данный подход позволяет снять и языковой, и психологический барьеры при говорении. Коммуникативный подход так же, как и многие другие, предусматривает освоение устной и письменной речи, обогащение словарного запаса, развитие грамматических навыков, а также навыков аудирования и чтения [7].

Применяя коммуникативный подход на уроках английского языка, необходимо учитывать следующие принципы:

- речевой направленности (предполагает использование языка как средства для практического владения говорением; уроки ведутся на языке, а не о

нем; упражнения уподобляются реальному общению, заключаются в говорении; общение – цель урока) [6];

- функциональности (определяет методику работы по освоению лексико-грамматической стороны говорения, предполагает разумный отбор и организацию учебного материала) [9];
- ситуативности общения (учитель – координатор учебной деятельности, его задача – создавать коммуникативные ситуации и побуждать обучающихся к общению между собой; коммуникативные ситуации должны соответствовать возрастным особенностям учащихся, входить в круг их интересов) [Там же];
- новизны (она может касаться как формы речевого высказывания или его содержания, так и приемов, условий или содержания обучения) [10, с. 107];
- личностной ориентации (предполагает учет всех характеристик обучающегося как личности, т.е. его способностей, навыков и умений, его личностных свойств) [6].

В настоящее время коммуникативный подход является доминирующим при обучении иностранному языку. Он направлен, в первую очередь, на развитие у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, которая является целью обучения иностранному языку. Грамотное использование принципов коммуникативного подхода на уроках иностранного языка способствует более успешному овладению обучающимися навыками общения на изучаемом языке и делает учебный процесс в целом более эффективным.

Как уже было сказано ранее, согласно ФГОС, основной целью изучения иностранного языка в школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, основу которой составляют коммуникативные умения, одним из средств развития которых является диалогическая речь.

Диалогическая речь – это объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения.

Диалогизирование – процесс речевого взаимодействия, предусматривающий обмен репликами, не достигающими объемов монологических высказываний.

Диалог – это как сам процесс диалогизирования, так и его результат – текст» [11, с. 6].

Диалогическая речь характеризуется определенными коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями. Рассмотрим их более подробно.

1. Коммуникативные особенности. Диалогическую речь рассматривают как коммуникативный акт, в ходе которого происходит смена ролей говорящего и слушающего. Однако диалог – это не просто обмен высказываниями, как можно подумать, а сопоставление этих высказываний в последовательной временной ряд [Там же. С. 7].

Диалог порождается в том случае, когда:

- один из собеседников владеет сведениями, которые необходимы другому;
- один собеседник не может раскрыть содержание темы без помощи партнера;
- партнеры нуждаются в обмене мнениями, впечатлениями;
- необходимо решить какую-либо задачу [Там же. С. 6].

Диалог неделим с ситуацией общения, т.к. является ее продуктом.

«Ситуация общения – совокупность различного рода обстоятельств, условий, в которых происходит или может (должен) происходить речевой или коммуникативный акт, осознаваемых с точки зрения адекватности / неадекватности им его содержания и стиля» [12, с. 254].

Ситуация общения должна включать четыре компонента: обстановку, отношения между коммуникантами, речевое побуждение и сам процесс диалогизирования. Следует отметить, что компоненты ситуации не являются постоянными, они могут меняться в течение акта общения [11, с. 8].

2. Психологические особенности. В психологическом плане диалогическая речь обладает следующими характеристиками:

- всегда мотивирована: всегда есть какая-то причина, побудившая нас говорить, и цель, которую мы преследуем в диалоге; они могут быть стимулированы либо внешними, либо внутренними явлениями;
- всегда обращена к слушателю (собеседнику): мы всегда говорим с кем-то и для кого-то;
- всегда эмоционально окрашена, поскольку говорящий в момент речи и даже в момент слушания выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит и что слышит, вербально или невербально;
- всегда ситуативно обусловлена, т.к. она протекает в контексте определенной коммуникативной ситуации [13].

3. Лингвистические особенности. Диалог – это связный текст, который характеризуется всеми основными параметрами сверхфразового единства. Сюда могут быть включены отнесенность к определенной сфере устного общения, характер тематики, количество собеседников, стилевые характеристики речи, степень подготовленности речи, лингвистические составляющие, ситуативность, избыточность текста и глубина детализации обсуждаемых тем.

Диалогический текст состоит из диалогических единств (которые также принято называть микродиалогами), т.е. из относительно независимых пар реплик, внутри которых прослеживается тесная смыслолингвальная связанность.

Специфическими чертами диалогической речи можно назвать эллиптичность (на всех языковых уровнях), относительную свернутость (т.е. использование простых по структуре коротких предложений), обращенность к собеседнику, клишированность (использование самых разных «готовых» словосочетаний) и некоторую ненормативность (т.е. использование разговорных слов и выражений) [11, с. 13–18].

Обучение диалогической речи по праву считается одним из самых трудоемких и долгих процессов при обучении иностранному языку. Кроме того, что ведение диалога на иностранном языке сложно само по себе благодаря совокупности своих особенностей, существует также ряд факторов, которые затрудняют процесс обучения диалогической речи. Зная о них, учитель может их предупредить, перестроив учебный процесс или выбрав те или иные формы и методы работы с учащимися.

Проанализировав методическую литературу, можно выделить следующие трудности и проблемы в рамках обучения диалогической речи на иностранном языке, а также возможные пути их разрешения:

1. стеснение говорить на иностранном языке из-за страха совершить ошибку и быть осмеянными одноклассниками или раскритикованными учителем. Для решения этой проблемы учитель должен создать на уроке атмосферу доброжелательности и доверительных отношений. Важно пресекать случаи критики со стороны обучающихся, стараться поддерживать благоприятный психологический микроклимат на занятиях, а также воздерживаться от резкой критики самому, оставляя только конструктивную содержательную часть. На первых этапах можно не указывать на ошибки учащихся, позволяя им продуцировать иноязычную речь и набираться уверенности в диалогических высказываниях. Очевидно, что чем чаще обучающиеся обращаются к диалогу, тем успешнее они с ним справляются. Таким образом, важны также частотность и регулярное повторение;

2. отсутствие у учащегося желания высказать свое мнение из-за неосведомленности в теме. При выборе и подготовке заданий и дидактического материала необходимо учитывать возрастные особенности и интересы обучающихся, актуальность для них тех или иных тем. Чтобы побудить обучающегося к речевой деятельности, тема должна быть для него важной и волнующей;

3. учащиеся не обладают языковыми и речевыми средствами, достаточными для решения поставленной речевой задачи. Чтобы предупредить данную трудность, учителю необходимо снабжать обучающихся опорами языкового и речевого планов. Такими опорами могут выступать как вербальные опоры (план, ключевые слова и т.д.), так и невербальные (иллюстрации, видео- и аудиозаписи и т.д.). На уроке развития навыков говорения важно опираться на уже сформированные лексические и грамматические навыки, поэтому важно перед выполнением речевых заданий повторить ранее изученное [14];

4. когда говорит один учащийся, остальные молчат, а значит, возрастает опасность их исключения из учебного процесса и неэффективного использования времени урока. Для преодоления данной проблемы учитель может использовать разнообразные упражнения, вовлекающие в работу весь класс. Например, когда пара обучающихся говорит, а остальные слушают и делают пометки, придумывают вопросы, выписывают ключевые слова и т.д.;

5. при парных и групповых формах работы учащиеся часто переходят на использование родного языка. Важно с самого начала занятия, на этапе органи-

зационного момента, создать рабочую атмосферу на уроке, в которой можно и нужно пользоваться только иностранным языком. С этой целью учитель может использовать различные элементы оформления кабинета иностранного языка: схемы, таблицы, правила, карты, интересные факты и высказывания на английском языке и т.д., а также показывать детям собственный пример и по возможности не переходить на родной язык в течение урока [15, с. 167–168].

В качестве обобщающего вывода отметим, что диалогическая речь на иностранном языке – это довольно сложное явление, включающее в себя множество компонентов и имеющее ряд важных характеристик. Поэтому возникновение трудностей при обучении диалогической речи естественно. Они имеют место в практике любого учителя. Однако зная их заранее, педагогу будет проще предупредить возникновение данных проблем и помочь обучающимся успешно их преодолеть.

Список источников

1. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 78–89.
2. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. – 2009. – №8 (8). – С. 130–132 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (10.02.2025).
3. ФГОС ООО (утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. – №287) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (18.02.2025).
4. Примерные программы по учебным предметам Иностранный язык. 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2010 (Стандарты второго поколения) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.shkola-99.ru/docs/english.pdf> (12.02.2025).
5. Баимова О.А. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. – Екатеринбург, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/159631997.pdf> (15.02.2025).
6. Павлова М.А., Сахарова Е.Е. Принципы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Молодой исследователь Дона, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-kommunikativnogo-podhoda-v-obucheni-inostrannym-yazykam> (12.02.2025).
7. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского гос. технического ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2017. – №1 (33). – С. 22–29 [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyu-podhod-v-obucheni-inostrannomu-yazyku-1> (15.02.2025).

8. Икрамова Л.Б., Икрамова А.А., Рузиева Д.С. Сущность коммуникативного метода обучения иностранным языкам // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2014. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: mino.esrae.ru/173-1440 (14.02.2025).

9. Василова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка в школе. – 2019. – №43 (281). – С. 231–234 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/281/63244/> (14.02.2025).

10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

11. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.

12. Романова Н.Н. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология: (16+) / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2009. – 304 с.

13. Файзиева Ф.М. Диалогическая речь в обучении иностранному языку / Ф.М. Файзиева, Л.Ш. Умурова // Молодой ученый. – 2015. – №24 (104). – С. 1162–1164 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/104/24468/> (15.02.2025).

14. Малюкина А.И. О трудностях обучения диалогической речи учащихся младших классов на уроках английского языка // Проблемы современной науки и образования, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-trudnostyah-obucheniya-dialogicheskoy-rechi-uchaschihsya-mladshih-klassov-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (10.02.2025).

15. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

© М.В. Шурупова, 2025

УДК 372.881.1

ГЛАВА 5. МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Аверина Мария Николаевна

к.пед.н., доцент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Аннотация: глава посвящена рассмотрению ментальных карт как эффективному средству формирования лексических навыков. Автор описывает принципы построения ментальных карт, технологию их создания, выделяет преимущества электронной формы создания ментальных карт. Далее автор более подробно останавливается на рассмотрении практического потенциала ментальных карт, их применении на в процессе обучения.

Ключевые слова: ментальные карты, формирование лексических навыков, средство обучения, технология, этапы формирования навыка

MENTAL MAPS AS MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS

Averina Maria Nikolaevna

Abstract: the article is devoted to the consideration of mental maps as an effective means of forming lexical skills. The author describes the principles of constructing mental maps, the technology of their creation, highlights the advantages of the electronic form of creating mental maps. Further, the author dwells in more detail on the consideration of the practical potential of mental maps, their application in the learning process.

Keywords: mental maps, formation of lexical skills, learning tool, technology, stages of skill formation.

Известно, что рамках, выделенных программой, часов на изучение иностранного языка в школе не так много, при этом, необходимо освоить определённый лексический минимум. Порой изучающие язык учащиеся прибегают к простой зубрёжке, заучивая множество слов наизусть в короткие сроки. Большой объём информации вызывает затруднения при его запоминании, а приложенные усилия к запоминанию информации ведут к понижению мотивации и снижению работоспособности. Поэтому педагогу важно найти такие средства, которые помогут достичь оптимального результата с наименьшими усилиями, а конкретно, выучить иноязычные понятия, пополнить словарный запас и, в целом, сформировать лексические навыки у обучающихся.

К средствам обучения мы относим все те вспомогательные объекты материального и идеального происхождения, применяемые обеими сторонами учебного процесса и способствующие его эффективной организации [1, с. 352]. Эти вспомогательные объекты являются достоверными источниками информации, они позволяют облегчить процесс усвоения, запоминания материала, а также стимулируют познавательную активность. С дидактической точки зрения, их главная миссия заключается во временном ускорении освоения учебного материала. Среди основных функций средств обучения выделяют познавательную, формирующую, дидактическую.

Для корректного подбора и использования средств обучения необходимо брать во внимание возраст обучающихся, уровень их развития и их психологические особенности. На уроках не следует останавливаться лишь на каком-то одном средстве обучения, их стоит регулярно варьировать, сочетать между собой, учитывая дидактические цели.

Общепринятая классификация средств обучения подразделяет их:

1. По характеру воздействия на ученика:

а) визуальные: презентации, макеты, карты, модели;

б) аудиальные: аудиозаписи;

в) аудиовизуальные: видео, ИКТ - презентации.

2. По уровню трудности:

а) простые: учебники, печатные пособия, картины, модели;

б) сложные: механические визуальные приборы, звуковой фильм.

3. По происхождению:

а) натуральные средства (коллекция природных материалов);

б) символические (представляют действительность с помощью символов, знаков: рисунки, схемы, карты;

в) технические: визуальные, аудиальные, аудиовизуальные средства.

Одним из подобных вспомогательных инструментов на уроке считаются ментальные карты, являющиеся, исходя из выше представленной типологии простым наглядным символическим средством формирования лексических навыков на среднем этапе обучения иностранным языкам. Им и будет посвящена данная статья.

В современной отечественной методике отсутствует единство понятия ментальных карт (в различных источниках им дают вариативные названия: интеллект-карты, карты ума/памяти/мыслей). Далее в статье будут встречаться взаимозаменяемые термины «ментальные карты», и «интеллект-карты».

Разработка и популяризация интеллект-карт британским психологом и автором методики по организации мышления, Тони Бьюзенем, стала настоящим открытием 20 века. Он установил некую взаимосвязь, влияние способа подачи информации на успешность её усвоения. По словам учёного, ментальная карта представляет собой полноценную систему, внутри которой находится смысловое ядро, слово, занимаемое первую позицию в поле нашего зрения. Затем уже от него расходятся следующие по значимости, но тесно связанные слова или

даже целые фразы по радиантному принципу, тем самым, как бы окружая семантическое ядро, определяющее главную идею карты. При этом всё написано тезисно, ёмко и не нагружено лишней информацией, что позволяет структурировать материал, ранжировать элементы по значимости, уделять внимание важному [2, с. 320].

Значительное количество подобных карт построено по принципу ассоциаций, отсюда их ещё не менее распространённое название – ассоциограммы. Содержание карты, её наполнение ассоциативными связями предопределяется воображением и индивидуальными особенностями памяти каждого обучающегося. Другими словами, поток ассоциаций у каждого человека свой, индивидуальный.

По типу образования различают:

- ассоциации по образному подобию (оба явления имеют сходные признаки: солнце – блин, лампочка – груша);
- ассоциации по контрасту (противоположность признаков: богатый – бедный, молодой – старый);
- ассоциации по смежности в пространстве или во времени (явления связаны близостью расположения в пространстве или по времени: пляж – река, ночь – луна);
- причинно-следственные ассоциации (явления связаны как причина и следствие: дождь – лужа, костёр – дым).

Существует определённая технология создания ментальных карт, разработанная самим автором, Тони Бьюзеном, а позднее постепенно дополняемая его преемниками. Ниже приведены основные шаги и рекомендации по составлению интеллект-карт:

- сперва берётся чистый лист бумаги в горизонтальном положении;
- в центре размещается смысловое ядро (ключевое слово, содержащее в себе тему всей карты);
- от главного слова в стороны расходятся ветви слов первого порядка;
- все единицы сопровождаются дополнительными картинками, символами;
- от ветвей идут подветви с ассоциациями второго уровня;
- важна краткость, лаконичность при конструировании карты;
- все слова должны быть читабельны и записаны без ошибок;
- важно соблюдать последовательность, логичность связей;
- лучше использовать цветные маркеры для визуального выделения основных ветвей;
- рекомендуется, чтобы длина ветвей была равна длине слова;
- можно видоизменять шрифт и толщину ветвей исходя из степени их удаленности от главной темы;
- лучше размещать все слова на листе равномерно, не располагая их близко друг к другу и при этом не оставляя больших пробелов [3, с. 217].

Вся эта стратегия по конструированию интеллект-карт предназначена для классической её версии, то есть письменной. Изначально первая металлическая кар-

та и была зафиксирована на бумаге, сейчас, в век технологического прогресса, учителю доступны открытые интернет-ресурсы, разнообразные программы по созданию интеллект карт, где можно использовать уже готовые шаблоны и просто вносить лексические единицы в рамки.

“Mindomo”, “MiMind”, “Maomysself”, “Mindmeister”, “SimpleMind”, “Coggle”, “Mindly” – одни из самых популярных приложений с сопутствующими сайтами. В бесплатной версии доступен широкий спектр действий: от замены фонового изображения, до вставки символов и картинок, сопровождающих слова. В электронном формате очень удобно и быстро подбирать нужный шрифт, цвета, дополнять карту новыми ветвями, изменять их длину и расположение. Порог вхождения минимален: создание ментальной карты не вызовет особых трудностей ни у педагогов, ни у учащихся.

Электронная форма ментальных карт имеет ряд преимуществ - над собственноручно созданным вариантом интеллект-карты, записанном на листе бумаги, среди которых: короткое время создания карты, обширный функционал, моментальное редактирование, автоматическая корректировка ошибок.

При работе с интеллект-картой учащиеся учатся анализировать информацию, выделять главное, классифицировать, группировать, соотносить, структурировать, устанавливать причинно-следственные связи, другими словами, у учащихся, с помощью логических операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения, формируются необходимые универсальные учебные действия. Они, в свою очередь, могут применяться на любом школьном предмете или даже в жизни. [4, с. 68-70].

Е.А. Бершадская в своих работах исследует практический потенциал ментальных карт, их применение в процессе обучения [5, с. 17-21]. Опираясь на эти исследования, мы рассмотрели возможности внедрения ментальных карт в образовательный процесс, а конкретно, в урок английского языка. На уроках иностранного языка ментальные карты могут быть использованы в качестве средства по формированию лексических навыков. Их можно задействовать на любом этапе изучения лексики, в зависимости от, намеченных учителем в начале урока, целей и задач.

Так, например, на ориентировочно-подготовительном этапе ментальные карты можно использовать как вспомогательное средство для активизации предварительных знаний по определенной теме или для введения нового материала. С их помощью можно презентовать лексические единицы наглядным, легко воспринимаемым на глаз, способом для эффективного их усвоения и запоминания. А всевозможные яркие акценты в виде графических изображений, картинок помогут сделать ментальную карту более презентабельной и уникальной [6, с. 484-487].

Применение ментальных карт на этом этапе не вызовет у учителей особых сложностей, ведь им уже знакома технология обучения на основе схем и знаковых моделей (кластеры, конспекты, схемы и таблицы). А интеллект-карты выступают здесь в качестве логического, доработанного продолжения, то есть

здесь не просто располагаются слова хаотично, они соотносятся друг с другом по смыслу, самое главное проследить и понять эту связь между ними. Такая схема подачи информации будет ясна школьникам и не потребует особых объяснений учителя о принципе её работы. Стоит отметить главное преимущество ментальных карт над обычным линейным форматом ведения записей, заключающееся в структурировании, систематизации слов, способствующей успешному усвоению и долговременному запоминанию.

Сейчас повсеместно учащиеся, помимо основного учебника по английскому языку и рабочей тетради, приносят на урок словарик для записи иностранных слов, ведь того требует учитель. Развороты этой маленькой записной книжки чаще всего имеют 3 столбца для, непосредственно, самого иностранного слова, его транскрипции и перевода. Однако, как показывает практика, не многие умеют читать, а уж тем более, писать транскрипцию к словам. Поэтому было бы целесообразно оставить это место под заполнение родственными, связанными по смыслу с главным словом, понятиями. Это позволило бы выстроить некую связь между написанными словами, а значит, удалось бы зафиксировать в памяти сразу несколько единиц, означающих схожие предметы и явления, или же объединённых общей тематикой. Кроме того, в подобных словарях нет ярких акцентов, которые бы приковывали внимание к содержанию. Линейный формат ведения записей делает невозможным создание тематических коллекций слов (таких как семья, дом, транспорт и др.) и их пополнение новыми словами. Вместо этого, страницы лексического словаря заполнены, в основном, несвязанными между собой словами, иногда просто идущими в алфавитном порядке. Не имея в голове никаких ассоциативных связей, приходится прибегать к заучиванию отдельных, неупорядоченных слов, что само по себе уже затрудняет запоминание. Нашему мозгу намного легче воспринимать информацию многомерным образом в виде графической схемы: одновременно появляется множество образов и слов, подобная форма представления слов аналогична потоку человеческой мысли, который не имеет линейную структуру.

Более того, ментальные карты на ориентировочно-подготовительном этапе могут помочь осуществить беспереводную семантизацию. Это достигается следующим образом: к примеру, при изучении темы "Body" учитель вводит несколько слов, используя рядом с ними картинки, графические символы, указывающие на значение. Изображение определённых частей тела (head, arms, legs, face, neck) на картинках подсказывает нам, наводит нас на подбор подходящего русского эквивалента, не прибегая при этом к помощи словаря или учителя в поисках точного и полного перевода.

На этом, применение ментальных карт на практике не заканчивается. Они нашли своё место и на тренировочном этапе по формированию лексических навыков. Активизируя словарь с помощью наводящих вопросов учителя, ученикам нужно воспроизвести как можно больше слов, потренироваться в их употреблении. Ментальные карты как бы подталкивают к расширению ассоциативного ряда от одного слова и заставляют учащихся произвести первые по-

пытки использования их в речи. Учителю рекомендуется заранее разработать мыслительную карту, включая слова, входящие в программу и рекомендуемые разработчиками и авторами школьных учебников, чтобы не отходить от темы и при этом ничего не упускать из виду.

Используя ментальные карты, учащиеся под контролем учителя работают с представленными лексическими единицами, стараются трансформировать, дополнить что-то. Учащиеся, после прослушивания инструкции по составлению и заполнению, могут самостоятельно разработать свои собственные ментальные карты по заданной теме, включая и ранее изученные слова.

Составленные учащимися ментальные карты могут отличаться от эталонных ментальных карт, разработанных учителем, так как у ребят могут быть свои ассоциации, связанные с тем или иным словом. При создании интеллект карт задействуется воображение, творческое и критическое мышление и все виды памяти, что и позволяет эффективнее запоминать лексический материал [7, с. 697-702].

И на заключительном этапе формирования лексики ментальные карты успешно справляются со своей задачей: по сравнению с заранее заученной информацией, представленной в линейном формате, интеллект-карта побуждает при каждом обращении к ней «раскручивать» слова и, сопровождающие их символы в полные предложения, иными словами, осуществляется неподготовленная речь.

Созданная по итогам урока ментальная карта способна собрать воедино всё то, что было пройдено. На этом этапе ментальные карты являются эффективным средством по закреплению лексического материала. Интеллект-карта, выступая в качестве тезисного плана, способна помочь учащимся составить диалог или монологическое высказывание с опорой на написанные слова по теме для упоминания каждого пункта в своём рассказе.

Можно также осуществлять проверку выученных слов, для этого будет достаточно восстановить пропуски в не полностью заполненной ментальной карте, подготовленной педагогом в качестве тематического контроля знаний изученной лексики после пройденного модуля или темы из учебника. Составлять и работать с ментальными картами можно фронтально, в группах, в парах, или же индивидуально, их даже будет логично дать в качестве домашнего задания.

Создатели ментальных карт, здесь мы подразумеваем и педагогов, и учащихся, регулярно пополняют коллекцию видов, среди которых:

1) Солнцевидная карта. Это самый распространённый тип ментальных карт, который быстр в своём создании и не требует особых художественных навыков, времени на вычерчивание ровных линий, достаточно поместить ключевое понятие в центр, и затем развести лучи с ассоциациями, подобно солнцу. Чем больше лучей, тем шире охват лексики, то есть внушительнее объём представленной информации.

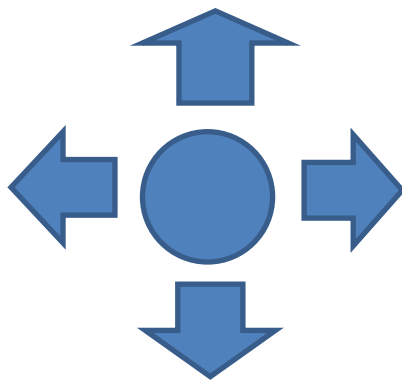


Рис.1. Солнцевидная карта

2) Иерархическая схема. Исходя из самого названия этого вида, можно догадаться о присутствии некой градации в структуре. Сначала идёт главное слово, затем слова вторичной значимости и так может несколько раз до полного исчерпания, необходимых для включения в карту, лексических единиц. Главное, чтобы подуровни шли параллельно друг другу, не заходя за линии, отмеченные границы, особенно важно соблюдать логичность и последовательность.

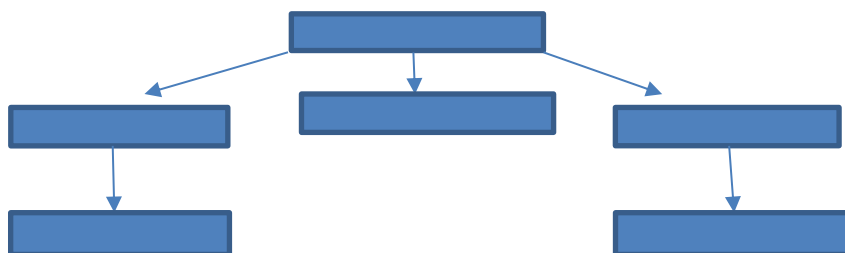


Рис. 2. Иерархическая схема

3) Карта потока. Здесь вся необходимая информация течёт потоком, одна часть следует за другой на основе причинно-следственных связей. Исключение хоть одного элемента из полноценной системы ведёт за собой нарушение понимания, несогласованность связей и как следствие, неспособность корректно интерпретировать содержание.



Рис.3. Карта потока

4) Рыбный скелет. Ключевая мысль или тема находится в так называемой «голове» рыбы, а второстепенные слова расходятся к «хвосту». Данный вид карты хорошо подходит для выстраивания хронологического порядка (рис. 1.4). Необычная ментальная карта в форме рыбы не только привлекает внимание, но и наряду с другими видами карт остаётся функциональной и информативной.

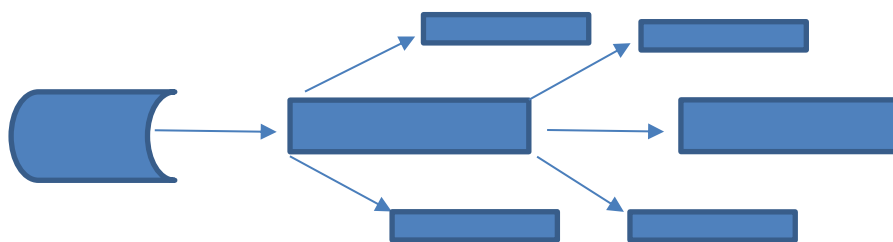


Рис.4. Рыбный скелет

5) Карта-паук. Внешне напоминает паука, но выполняет функцию интеллектуальной карты с центрально-выделенным словом, линии, так называемые лапки паука указывают нам на неразделимую связь с другими лексическими единицами.

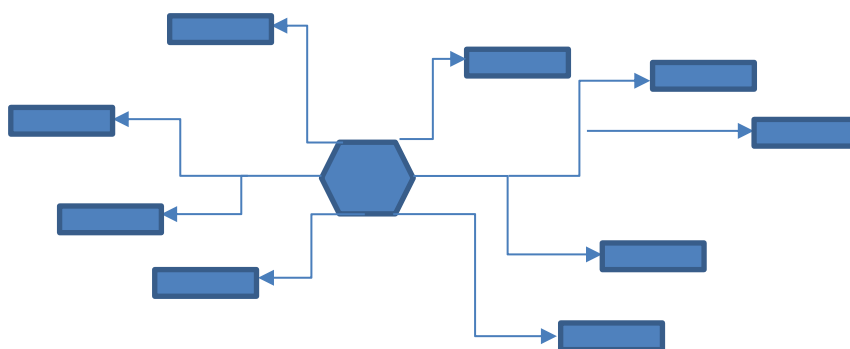


Рис.5. Карта-паук

6) Круговая ментальная карта. Здесь все понятия и явления, относящиеся к одной теме, расположены по кругу, напоминают визуальную раковину улитки. Главное слово всегда заметно и находится в центре, затем уже по спирали идут другие термины. Каждое слово заключено в свой сегмент, цветом может обозначаться причастность слов к определённой теме или подтеме.

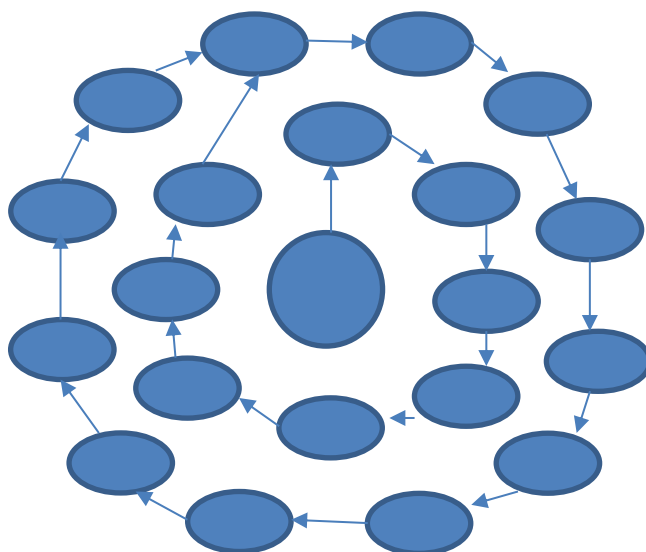


Рис.6. Круговая ментальная карта

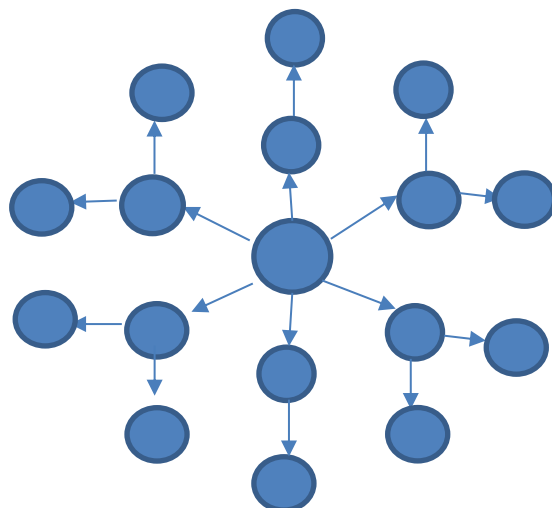


Рис.7. Молекулярная карта

7) Молекулярная карта. Она представляет собой построение и расположение терминов в форме молекулы, где менее значимые слова, связанные с ядром, будут являться «атомами» ментальной карты. По своей лёгкости в создании они напоминают солнцевидную карту, разница лишь в помещении слов в круг, ассоциирующийся с оболочкой, некой обособленностью.

8) Системная карта. Один из самых сложных, но распространённых видов карт памяти. Ментальные карты такого вида используются для того, чтобы показать многочисленные вариации, связи слов друг с другом и центральной идеей.

На данный момент, это не все существующие виды карт, ведь каждый раз что-то видоизменяется, дополняется, совершенствуется, всё зависит от фантазии творца. Однако, эти восемь видов самые распространённые и легко повторяемые. У них у всех один принцип – расположение слов от целого к частному. Самое главное, что независимо от вида, любую ментальную карту можно детализировать, видоизменять с каждым разом, когда что-то нужно дополнить или исправить. Это позволяет расширять границы карты, а значит пополнять и сам вокабуляр по теме [8, с. 35-38].

Не менее важным аспектом формирования лексических навыков является использование ментальных карт в любом из видов речевой деятельности, будь то чтение, письмо, говорение или аудирование.

Так, при обучении чтению на иностранном языке ментальные карты могут помочь запомнить содержание, предлагаемого в ходе урока, текста по выделенным словам и осуществить его пересказ. Лексика изучается в контексте, а значит, лучше запоминается.

Таким образом, ментальные карты могут выступать каркасом целого текста. Нужно лишь поделить текст на смысловые части и обозначить каждую из них опорным словом. В результате рождается ментальная карта, которая не просто перечисляет используемые в тексте слова, а визуализирует их в смысловом и тематическом контексте, тем самым значительно повышая их запоминае-

мость. Ориентируясь по карте можно восстановить содержание текста и повторить новые слова [9, с. 123-127].

По такому же принципу можно воспользоваться интеллект-картами и при аудировании, только уже записывая ключевые слова в ходе прослушивания текста, а затем стараясь восстановить услышанное, ориентируясь по зафиксированным в тетради словам.

При работе над продуктивными видами речевой деятельности: ментальные карты могут выступать визуальной опорой, скелетом для составления речевых высказываний в устном и письменном виде. Примерами такого использования могут стать шаблоны к устным и письменным заданиям ВПР, ОГЭ, ЕГЭ по английскому языку, например, для описания картинки или же для написания личного письма.

Таким образом, в данной статье мы обратились к понятию «ментальная карта», её синонимическому ряду и видам. Мы выяснили, что ментальная карта является многофункциональным средством формирования продуктивных и рецептивных лексических навыков у обучающихся на каждом этапе работы с лексикой и во всех видах речевой деятельности. При работе с ментальными картами на уроках иностранного языка мы не только формируем определенные навыки и умения, но и способствуем совершенствованию универсальных учебных действий, прежде всего логические универсальных действий:

- анализа;
- синтеза;
- сравнения, классификации объектов по выделенным признакам;
- подведения под понятие, выведения следствий;
- установления причинно-следственных связей;
- построения логической цепи рассуждений.

Список источников

1. Краевский, В. В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
2. Buzan, T. The Mind Map Book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential / T. Buzan. – N.Y.: Plume, 1996. – 320 p.
3. Buzan, T. The Mind Map Book: Unlock Your Creativity, Boost Your emory, Change Your Life / T. Buzan. – London: Pearson Education, 2010. – 217 p.
4. Иванов, П.П. Использование интеллект-карт в учебном процессе [Текст] П.П. Иванов // Информатика и образование. – 2012. – № 2. – С. 68-70.
5. Бершадская, Е.А. Применение метода интеллект-карт для формирования познавательной деятельности учащихся [Текст] / Е.А. Бершадская // Пед. технологии: проф. журн. для технологов образования. –2017. – № 3. – С. 17-21.
6. Соломенцева, К.В. Ментальные карты как эффективное средство визуализации информации на уроках иностранного языка [Текст] / К.В. Соломенцева

// Материалы XXI Всероссийской студенческой научно-практической конференции Нижневартковского государственного университета. – Нижневартовск: Изд-во: НГУ, 2019. – С. 484-487.

7. Гринчук, К.В. Использование ментальных карт при формировании лексических навыков на среднем этапе обучения английскому языку в школе [Текст] / К.В. Гринчук // Энергия науки. Материалы VII Международной научно-практической студенческой Интернет-конференции. – Ханты-Мансийск: Изд-во: ЮГУ, 2017. – С. 697-702.

8. Бортникова, Е.В. Интеллектуальная карта как универсальный инструмент обучения [Текст] / Е.В. Бортникова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 35-38.

9. Нежведилова, Л. А. Лексико-тематическая карта как средство развития навыков и умения владения лексическим материалом [Текст] / Л.А. ежведилова. – Тамбов: Грамота, 2011. – С. 123–127.

© М.Н.Аверина, 2025

УДК 372.881.111.1

ГЛАВА 6. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Евстафьева Альбина Сергеевна

студент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»**Научный руководитель: Воеводская Елена Андреевна**

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой иностранных языков

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

Аннотация: актуальность работы заключается в значении обучения чтению на уроках английского языка, особенно для учащихся 6 класса, когда формируются основы для дальнейшего изучения иностранного языка. На данном этапе происходит развитие умений, которые необходимы для успешного взаимодействия с различными типами текстов. Несмотря на то, что обучение чтению является ключевым аспектом в освоении иностранного языка, исследование этого процесса в контексте учащихся 6 класса не достаточно освещено.

Соответственно, целью данной работы является изучение и систематизация информации о процессе обучения чтению учащихся 6 класса на уроках английского языка, а также разработка серии упражнений, направленных на совершенствование умений чтения на основе различных видов текстов-

Методы исследования включают анализ научно-методической литературы и моделирование упражнений для обучения чтению учащихся 6 класса на уроках английского языка.

Работа состоит из двух частей. В теоретической части акцентируется внимание на значении чтения для учащихся 6 класса. Важным аспектом является рассмотрение различных видов чтения, таких как ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое, а также их целей и задач в процессе обучения. Вторая часть работы направлена на практические аспекты обучения чтению, где представлена серия упражнений, направленная на развитие умений чтения у учащихся 6 класса. Серия упражнений основана на тексте учебника «Английский язык: 6 класс: учебник», авторами которого являются Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс.

Ключевые слова: английский язык, обучение чтению, виды чтения, этапы чтения, текст, серии упражнений, образовательный процесс, 6 класс, ознакомительное чтение, изучающее чтение, поисковое чтение, просмотровое чтение

TEACHING READING TO 6TH GRADE STUDENTS IN ENGLISH LESSONS**Evstafeva Albina Sergeevna***Scientific adviser: Voevodskaya Elena Andreevna*

Abstract: The significance of this research lies in the importance of learning to read in English, particularly for sixth-grade students, during which the foundations for acquiring a foreign language are established. At this stage, students acquire skills necessary for effective interaction with various types of texts. Despite the importance of reading in learning a second language, the process of teaching reading in the context of sixth graders remains under-researched.

Accordingly, This research aims to investigate and compile information on teaching sixth graders to read in English, as well as create exercises to enhance their reading abilities using diverse types of textual materials.

The research methods include an analysis of academic literature and the design of exercises for teaching reading to sixth graders.

The work is divided into two sections. The first section focuses on the theoretical aspects of reading for students in sixth grade, including the significance of various types of reading (extensive reading, intensive reading, skimming, scanning) as well as the objectives and goals of the learning process. The second section focuses on practical application, presenting a series of activities designed to enhance reading skills for sixth-grade students based on the textbook "English Studies for Sixth Grade Students".

Key words: English, reading, reading types, reading stages, texts, exercises, education, sixth graders, extensive reading, intensive reading, skimming, scanning

Обучение чтению на уроках английского языка представляет собой один из ключевых аспектов образовательного процесса, в особенности для учащихся 6 класса, так как этот этап в значительной мере влияет на последующее изучение английского языка.

Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения, помогает лучше запомнить материал, а также дает «пищу» для обсуждения, так как любой хороший текст является кладью ситуаций [1, с. 98]. Безусловно, чтение – это многогранный процесс. Оно выполняет различные функции: служит для практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности и средством самообразования [2, с. 69].

Согласно требованиям ФГОС СОО у выпускника общеобразовательной школы должно быть развито умение использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [3]. В свою очередь, обучение чтению на уроках английского языка в средней школе представляет собой многофункциональный процесс, направленный на развитие у школьников умения понимания и интерпретации письменных текстов [4]. Обучение чтению на уроках английского языка в 6 классе играет важную роль, поскольку в этом возрасте формируется основа для дальнейшего изучения иностранного языка.

Основная цель обучения чтению на английском языке в 6 классе, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования [3], заключается в развитии умения чтения с пониманием. Обучение чтению на уроках английского языка в 6 классе требует не только просто-

го распознавания слов, но и глубокого понимания текста на разных уровнях. Для достижения этой ключевой цели необходимо развивать следующие умения:

1. Извлечение основной информации. Ученикам следует научиться быстро находить ответы на конкретные вопросы, выделять главные факты и события, а также определять ключевые моменты текста.

2. Понимание нюансов и подтекста. Учащиеся должны уметь улавливать явный смысл и распознавать тонкие смысловые оттенки, выявлять скрытую информацию и понимать намеки автора.

3. Определение главной идеи. Ученики должны выявлять основную мысль текста, синтезировать информацию и формулировать краткое содержание, что связано с развитием критического мышления.

4. Работа со словарем. Учащиеся должны освоить использование различных типов словарей и применять их для понимания значений незнакомых слов.

5. Развитие предвосхищения и гипотез. Ученикам следует делать предположения о содержании текста на основе заголовков и иллюстраций, а также проверять свои гипотезы во время чтения, что способствует более глубокому пониманию.

Конкретизация этих базовых умений зависит от цели чтения. Н. Д. Гальскова выделяет следующие группы [2, с. 91]:

1. понимание основного содержания: определять и выделять основную информацию текста, устанавливать связь событий, делать вывод по прочитанному;

2. извлечение полной информации из текста: полно и точно понимать факты, выделять информацию, подтверждающую что-либо, сравнивать информацию;

3. понимание необходимой информации: определять в общих чертах тему текста, определять жанр текста, определять важность информации.

Данные группы умений связаны и помогают формировать компетентного читателя, который способен извлекать и применять информацию из текстов на английском языке.

В процессе обучения чтению в 6 классе используются различные виды чтения, каждый из которых направлен на развитие определенных умений. Выбор конкретного вида чтения зависит от целей урока и особенностей учебного материала.

Фоломкина С.К. в своей работе определяет следующие виды чтения: просмотровое, изучающее, ознакомительное и поисковое [5, с. 25]:

1. Ознакомительное чтение предназначено для получения общего представления о содержании текста. М.К. Колкова определяет следующую основную коммуникативную задачу, стоящую перед читателем – извлечь в результате быстрого прочтения всего текста содержащуюся в нем основную информацию [6, с. 101]. Для ознакомительного чтения подбираются большие по объему тексты, например, газетные статьи, а также подбираются отрывки художественной прозы, тексты объемом от 300 до 500 слов, например статьи о собы-

тиях в мире, отрывки из книг, описания мероприятий или выставок.

2. Изучающее чтение подразумевает внимательное и глубокое погружение в текст с целью полного осознания всех его нюансов. Изучающее чтение требует от учащихся высокой концентрации и способности анализировать информацию на множественных уровнях. Оно развивает умения анализа и интерпретации информации, а также способность мыслить на английском языке. Для учеников 6 класса для изучающего чтения подходят более сложные тексты, такие как личные письма, дневниковые записи, стихи и художественная проза, тексты объемом от 150 до 300 слов.

3. Просмотровое чтение – это вид чтения, при котором читатель быстро сканирует текст. В отличие от глубокого анализа всего содержания, здесь основное внимание уделяется **поверхностному знакомству с текстом с целью получения общего представления о его содержании и смысле**. Для учеников 6 класса для просмотрового чтения подходят заголовки новостей, краткие резюме, рекламные буклеты и другие материалы, где важен общий смысл, тексты объемом до 150 слов.

4. Поисковое чтение направлено на выявление конкретной информации в тексте. Цель поискового чтения – это нахождение в тексте определенных данных, например, фактов, характеристик, указаний, т. е. нахождение в тексте конкретной информации. Читатель применяет различные подходы для быстрого нахождения нужных данных, такие как изучение заголовков и подзаголовков. Этот метод чтения играет ключевую роль при работе с аутентичными текстами. Для учеников 6 класса для поискового чтения подходят рекламные материалы, объявления, меню, программы радио- и телепередач и другие короткие тексты, объемом до 150 слов.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа над развитием умений чтения на английском языке в 6-м классе является важным аспектом образовательного процесса. Это не только способствует успешному овладению языком, но и формирует у учащихся качества, необходимые для их всестороннего образования и личностного роста в условиях современного информационного общества. Развитие этих умений позволяет ученикам уверенно воспринимать и анализировать информацию, что является важным шагом на пути к становлению компетентными и независимыми читателями.

Обучение чтению на английском языке осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых этапов, имеющих как общие, так и разноплановые цели [7, с. 14].

Предтекстовый этап (Pre-Reading Stage). Перед началом чтения текст проходит несколько подготовительных этапов. Во-первых, активизируются фоновые знания читателя о теме или авторе. Затем устанавливаются цели чтения, такие как поиск конкретной информации или понимание основной идеи. Читатель проводит предварительный обзор текста для получения общего представления о его структуре и содержании, используя различные упражнения для подготовки к чтению. Очень помогают предварительные задания по содержа-

нию, которые ставятся перед учащимися, с целью управления их вниманием и контроля понимания [8, с. 159].

Примеры формулировок упражнений на предтекстовом этапе:

- Запишите все слова и фразы, которые приходят вам на ум, связанные с этой темой.
- Посмотрите на заголовок. Какие три предположения вы можете сделать о том, что может быть в этом тексте? Напишите их.
- Прочитайте заглавие текста и выделите в нем ключевое слово. Запишите это слово и его синонимы. Используя синонимы, перефразируйте заглавие текста. Сравните оригинальное и перефразированное заглавие, что изменилось?
- Определите, насколько выбранные вами ключевые слова информативны.
- Напишите, какие другие слова могли бы лучше передать суть текста.
- Прочитайте первый абзац и запишите, какие темы вы ожидаете увидеть в тексте.
- Сравните первое предложение текста с заглавием. Сделайте вывод о том, выражают ли они одну и ту же мысль или общее содержание.

Текстовый этап (While-Reading Stage). Во время чтения читатель активно следит за своим пониманием текста, выявляя незнакомые слова или фразы и возвращаясь к трудным участкам для повторного прочтения. Он также выделяет ключевые слова и фразы, которые помогают сосредоточиться на основных идеях. На текстовом этапе проводится контроль понимания прочитанного, который определяется коммуникативными задачами, поставленными перед текстом, и видом чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее или поисковое).

1. Ознакомительное чтение:

- Прочтите первый абзац текста, найдите в нем предложение, которое содержит основную информацию.
 - Назовите основные проблемы, которые затронуты в тексте.
 - Расположите следующие предложения текста в логической последовательности.
 - Составьте список вопросов к тексту, например: "Что произошло?", "Почему это важно?", "Кто вовлечен?".
 - Подготовьте план пересказа текста, выделив ключевые моменты.
 - Подтвердите правдивость суждений о главных героях и событиях текста, используя примеры из текста.
 - Объясните главную мысль текста своими словами.
2. Изучающее чтение
- Прочитайте следующий текст и заполните пропуски словами из списка.
 - Прочитайте текст и определите, верны ли следующие утверждения, напишите "True" или "False".

- Во время чтения текста о различных праздниках заполните таблицу, опираясь на информацию из текста.

- Прочтите текст и перечислите вопросы, освещаемые в нем, например: "Каковы причины события?", "Каковы последствия?".

- Расположите пункты плана в соответствии с логикой повествования, используя временные маркеры (сначала, затем, в итоге).

- Прочтите вслух все глаголы, передающие динамику повествования, чтобы понять действие и его развитие.

3. Поисковое чтение

- У вас есть разрозненные реплики диалога между двумя персонажами.

Восстановите последовательность их разговора.

- Из текста выберите все слова, относящиеся к теме... Запишите их в таблицу.

- Укажите, в каком из перечисленных вопросов уделяется в статье особое внимание.

- Выделите в тексте места, дающие ответы на предложенные вопросы.

- Найдите примеры или цитаты из текста, подтверждающие ваши ответы на вопросы.

4. Просмотровое чтение

- Сопоставьте каждое из следующих изображений с правильным словом.

- Найдите ключевые слова и фразы в тексте, которые могут указать на основные идеи и темы.

- Определите, какие визуальные элементы (иллюстрации, таблицы, графики) присутствуют в тексте и как они поддерживают основное содержание.

- Составьте список вопросов, которые могут возникнуть у читателя при первом взгляде на текст (например: "О чем этот текст?", "Какова его цель?").

- Обсудите с одноклассниками, как структура текста помогает понять его основное содержание.

- Просмотрите текст и выделите 3-5 ключевых моментов или идей, которые кажутся наиболее важными.

- Обсудите с партнёром, почему вы выбрали именно эти моменты.

- Посмотрите на изображения или графики в тексте и обсудите, как они помогают понять содержание.

Послетекстовый этап (Post-Reading Stage). На этапе после чтения читатель обсуждает текст или размышляет о его содержании, что помогает прояснить мысли и получить новые перспективы. Послетекстовые задания развивают способность к самоконтролю и рефлексивной самооценке, а также способствуют развитию иноязычной речи в устной и письменной форме на базе прочитанного текста. Задания, предлагаемые на данном этапе, направлены на развитие умений репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного уровней [9].

Первая группа упражнений опирается на воспроизведение содержания текста с опорой на его ключевые слова и основные. Учащиеся выполняют задания, требующие творческой переработки текста: деление текста на смысловые блоки, составление плана для каждой части и выделение ключевых предложений к

каждому пункту плана, а также сокращение или упрощение текста для облегчения его воспроизведения и другие.

- На основе прочитанного текста завершите предложения, используя предложенные варианты.

- Ответьте на вопросы, опираясь на содержание текста.

- Ознакомьтесь с планом текста и оцените, насколько полно он отражает его содержание.

- Из предложенных вариантов выберите правильные ответы.

- Перескажите текст, опираясь на составленный план и выписанные словосочетания.

- Охарактеризуйте персонажей своими словами.

- Составьте план к прочитанному тексту.

Вторая группа заданий развивает умения репродуктивно-продуктивного характера, которые помогают учащимся воспроизводить и интерпретировать содержание текста, высказывать личные суждения и оценивать информацию с точки зрения ее значимости для себя.

- Прокомментируйте данные положения из текста.

- Ответьте на вопросы, которые касаются проблем, поднятых в тексте.

- Объясните, как вы понимаете утверждение о том, что... Согласны ли вы с данной точкой зрения?

- Прочтите текст и выскажите свое согласие или несогласие с приведенными утверждениями.

- Оцените, какие факты из текста были для вас новыми.

Целью третьей группы заданий является развитие продуктивных умений, они учащимся применять полученную информацию в ситуациях, имитирующих аутентичное общение, а также в естественных коммуникациях.

- Разделитесь на группы и проведите ролевую игру, где каждый участник будет представлять персонажа текста. Обсудите, как бы ваш персонаж реагировал на события рассказа, и обоснуйте свою позицию.

- Организуйте дискуссию по проблеме, затронутой в тексте. Подготовьте аргументы "за" и "против", старайтесь убедить одноклассников в своей точке зрения с опорой на примеры из текста.

- Напишите рецензию на прочитанный текст, оценив его содержание, стиль и основные идеи. Укажите, что вам понравилось или не понравилось, и обоснуйте свои мысли примерами из текста.

- Подготовьте краткое выступление, в котором объясните позицию автора по ключевым вопросам текста. Используйте цитаты и примеры для обоснования своего мнения и представьте, как бы вы сами отреагировали на подобные ситуации.

В заключение следует отметить, что обучение чтению на английском языке в 6 классе – это сложный и многогранный процесс, требующий системного подхода, охватывающего все три основных этапа: предтекстовый, текстовый и

послетекстовый. Предтекстовая подготовка закладывает необходимую базу для успешного восприятия текста. На текстовом этапе, ключевую роль играет активное чтение, направленное на достижение конкретных целей. Кроме того, работа на текстовом этапе напрямую зависит от вида чтения. Послетекстовая работа играет важную роль в закреплении полученных знаний и развитии критического мышления.

Следующая часть работы посвящена практическим аспектам обучения чтению на уроках английского языка для учащихся 6 класса. В её рамках представлена серия упражнений, направленная на обучение чтению, которые помогут ученикам развить необходимые умения чтения на иностранном языке в 6 классе. Упражнения разработаны на основе учебника «Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений», составленного коллективом авторов: Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс [10, с. 41]. Этот учебник соответствует требованиям федерального компонента Государственного стандарта начального, основного и среднего общего образования по иностранным языкам и входит в Федеральный и региональный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ к использованию в общеобразовательных учреждениях, что подчеркивает его актуальность и соответствие современным образовательным стандартам, утвержденным Министерством Просвещения РФ.

Составленная серия упражнений представляет собой трехэтапные разработки, охватывающие такие виды чтения, как ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое. Работа над ними позволяет развивать умения чтения, включая чтение с пониманием основного содержания, чтение с полным пониманием содержания, а также чтение с выборочным пониманием нужной или интересующей информации. Разнообразие подходов к чтению обеспечивает комплексное развитие умений чтения, что особенно важно для учащихся 6 класса, так как чтение на уроках английского языка в 6 классе требует не только простого распознавания слов, но и глубокого понимания текста на разных уровнях.

В модуле №4D «Culture corner» представлен текст, направленный на изучающий вид чтения, который предполагает более детальное и вдумчивое прочтение. Далее представлены серии упражнений с текстом модуля №4D для ознакомительного, просмотрового и поискового вида чтения, а также альтернативный вариант серии упражнений для изучающего чтения.

Ознакомительный вид чтения.

1. Предтекстовые упражнения.

Упражнение 1. Title Prediction. Данное упражнение помогает настроиться на чтение и активировать знания об изучаемой теме. Предварительное размышление о содержании текста способствует лучшему пониманию после чтения.

- Look at the title of the text. What do you think it will be about? Write down three sentences predicting the content of the text based on the title.

2. Текстовые упражнения.

Упражнение 2. Main Idea Identification. Во время выполнения этого упражнения, учащиеся должны сосредоточиться на основной идее текста и выделить ключевую информацию.

- Read the first paragraph of the text and find the sentence that contains the main information about James Johnson. Write it down.

Упражнение 3. Identify Key Facts. Упражнение направлено на выделение основных фактов, что поможет лучше понять, о чем идет речь в тексте.

- As you read, list three key facts about James Johnson's daily life and interests. Discuss this list with your partner.

3. Послетекстовые упражнения.

Упражнение 4. Sequence the Sentences. Это упражнение направлено на понимание структуры текста и логической последовательности событий.

- Rearrange the following sentences from the text into a logical order based on the information provided.

- James enjoys playing on his Playstation.
- He lives with his family in a semi-detached house.
- He gets pocket money from his mum.
- He argues with his brothers about the Playstation.

Упражнение 5. Comment on Statements. Это упражнение направлено на развитие критического мышления, а также на способности выражать свои мысли на основе прочитанного.

- Comment these key facts you already listed. Explain whether you agree or disagree and why. Based on these facts, prepare a speech about your own life and interests.

Изучающий вид чтения

1. Предтекстовые упражнения.

Упражнение 1. Key Vocabulary Brainstorming. Это упражнение помогает учащимся расширять словарный запас, что критически важно для понимания текста. Использование слов, связанных с жизнью подростка, улучшает умения распознавания и интерпретации, а организация слов по категориям развивает аналитическое мышление.

- Create a list of at least ten words or phrases that you think relate to a teenager's life. Organize your words into categories such as Family, School, Hobbies, and Free Time. After reading, compare your list with the vocabulary used in the text.

Упражнение 2. Contextual Anticipation. Это упражнение направлено на предсказание содержания текста. Написание о повседневной жизни подростка помогает учащимся связывать личный опыт с текстом, что улучшает их способности к анализу и интерпретации.

- Write a paragraph describing what you think the everyday experiences of a teenager are like. Consider aspects such as school, friendships, hobbies, and family life. How do these experiences shape their identity?

2. Текстовые упражнения.

Упражнение 3. True-False Statements. Учащиеся должны внимательно читать текст и анализировать информацию, чтобы определить истинность утверждений.

• Carefully read the text and determine whether the following statements are true or false. Write "True" or "False" next to each statement:

- a) James lives in a separate house with his family. _____
- b) School starts at 9:00 and ends at 4:00. _____
- c) James loves playing on his Playstation. _____
- d) James always gets along with his brothers. _____

Упражнение 4. Fill in the Blanks. Это упражнение направлено на понимание текста и внимательности к деталям. Учащиеся будут читать текст и заполнять пропуски, используя слова из предоставленного списка. Это поможет им сосредоточиться на ключевых аспектах жизни героя, таких как его семья, распорядок дня, карманные деньги и увлечения.

Teenage life in Britain

Name: James Johnson

Lives: in a (1)_____ house with his dad Tony, mum Carol and brothers Chris and Julian.

When does school start/finish?

It starts at (2)_____ and finishes at (3)_____. It's quite a short day, but we get lots of homework as well!

Do you get any pocket money?

Oh, yes, I get (4)_____ a week. I spend it on my mobile phone, books and the cinema. My Mum gives me extra money if I help her out around the house though.

How do you spend your free time?

I love computers! I surf the net every night or I play on my (5)_____. I listen to music a lot. My favourites are McFly, Avril Lavigne, Beyonce and One Direction. I also watch a lot of television. (6) _____ is the best soap opera. It's on four times a week.

Do you get along with your family?

Most of the time, but I often argue with my brothers. It's usually about the Playstation. They say I don't let them use it often enough. I disagree, of course.

What do you like/dislike about being a teenager?

I like my life at the moment. I work hard at school, but I have a good time as well. It is nice being a teenager.

Word Bank:

- a) semi-detached
- b) 8:30
- c) 3:15
- d) £210
- e) Playstation

f) Eastenders

3. Послетекстовые упражнения.

Упражнение 5. Personal Connection and Opinion Piece. Это упражнение играет ключевую роль в углублении понимания текста и развитии личной связи с ним. Написание личного мнения позволяет учащимся не только осмыслить прочитанное, но и связать его с собственным опытом, что способствует лучшему запоминанию и усвоению материала.

- Write a personal opinion piece reflecting on a situation in your life that is similar to James's experiences. Describe the situation, how you dealt with it, and what you learned. Make connections to specific moments in James's story, highlighting the similarities and differences in your experiences.

Просмотровое чтение

1. Предтекстовые упражнения.

Упражнение 1. Identify the keyword. Определение ключевых слов в заголовке текста помогает сосредоточиться на главной идее еще до его прочтения.

- Read the title of the text and underline the key word. What do you think the text will be about based on this word?

Упражнение 2. Synonyms. Учащиеся расширяют свой словарный запас и учатся альтернативно выражать ключевые понятия.

- Write down the key word you identified in the previous task. Next, list at least three synonyms for this word.

Упражнение 3. Paraphrase the title of the text. Перефразирование заголовка помогает учащимся осмыслить его содержание и выявить основные идеи, которые могут быть развиты в тексте.

- Using the synonyms you listed, create a paraphrased version of the title. How does your paraphrase change the focus or meaning of the original title?

2. Текстовые упражнения.

Упражнение 4. Find key words and phrases. Учащиеся выделяют важные моменты текста, что помогает им сосредоточиться на основных идеях.

- As you read the text, highlight or underline key words and phrases that indicate the main ideas and themes. Write a short summary of what these key elements suggest about the text's overall message.

Упражнение 5. Distribute the key expressions. Данное упражнение направлено на развитие умений просмотрового чтения, которое помогает учащимся быстро находить и выделять ключевую информацию в тексте.

Instructions:

- Reread the key expressions that you highlighted before.
 - Distribute each expression into one of the proposed categories.
- a) Family
 - b) School
 - c) Hobbies and Interests
 - d) Pocket Money and Expenses

- Discuss with your classmates why you categorized certain expressions in specific ways.

- After completing the assignment, discuss which categories were the most challenging to distribute and why.

3. Послетекстовые упражнения.

Упражнение 6. Discuss with your classmates how the structure of the text helps to understand its main content. Обсуждение структуры текста помогает учащимся осмыслить, как организация информации влияет на восприятие содержания.

- In pairs, discuss how the introduction, body, and conclusion of the text contribute to understanding its main content. Share your insights with the class.

Упражнение 7. Share your feelings about the text and relate it to your own experiences. Это задание способствует самовыражению и позволяет учащимся установить личную связь с текстом, что углубляет их понимание.

- Write a short paragraph sharing your feelings about the text. How does it relate to your own experiences? Discuss this paragraph with a partner.

Поисковое чтение

1. Предтекстовые упражнения.

Упражнение 1. Title Analysis. Эта деятельность побуждает студентов взаимодействовать с заголовком текста, помогая им предвосхитить содержание и сосредоточиться на ключевых понятиях.

- Read the title of the text: "Teenage life in Britain".
- Identify the key word in the title. Write it down.
- List synonyms for the key word you have identified.
- Using the synonyms, rephrase the title of the text.
- Compare the original title with your rephrased version. What has changed?
- Suggest other words that could better convey the essence of the text.

2. Текстовые упражнения.

Упражнение 2. Information Selection. Эта задача сосредоточена на выявлении конкретных языковых единиц, связанных с ключевыми темами, что улучшает способность студентов быстро находить соответствующую информацию.

- Read the text carefully.
- From the text, select all words related to the theme of "Family."
- Create a table to organize these words and their meanings.

Упражнение 3: Textual Evidence. Это упражнение помогает студентам практиковать поиск и выделение конкретной информации, которая поддерживает их понимание текста.

- As you read the text, highlight or underline the parts that directly answer the following questions:

- a) What time does school start and finish?
- b) How much pocket money does James receive?
- c) What are James's favorite activities during his free time?

- Share your highlighted sections with a partner and discuss how they relate to the questions.

3. Послетекстовые упражнения.

Упражнение 4: Information Confirmation. Эта деятельность направлена на укрепление понимания, позволяя студентам подтвердить конкретные детали, найденные в тексте.

- Based on your reading, answer the following questions:

a) How does James feel about his family relationships?

b) What does he spend his pocket money on?

c) What is his opinion about homework?

- Write down the relevant sections of the text that support your answers.

Эти упражнения разработаны с целью помочь учащимся не только понять текст, но и оценить культурные аспекты, представленные в нем, что способствует развитию их критического мышления и культурной осведомленности. Таким образом, работа с текстами не только развивает умения чтения, но и формирует у учеников уважение к многообразию культур, что является важным аспектом современного образования.

Обучение чтению на уроках английского языка в 6 классе является важным этапом в образовательном процессе, который закладывает основы для дальнейшего изучения иностранного языка.

В рамках работы был достигнут ряд результатов. Разделим их на теоретическую и практическую части.

В первой части работы были рассмотрены теоретические аспекты обучения чтению, включая различные виды чтения и их цели. Ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое чтение выполняют разные функции, каждая из которых важна для полноценного понимания текста. Учащиеся, овладевая этими видами чтения, развивают способность к критическому мышлению, что позволяет им не только воспринимать информацию, но и анализировать её, сопоставлять с уже известными фактами, делать выводы и формировать собственное мнение.

Во второй части работы были предложены серии упражнений, направленные на развитие умений чтения у учащихся 6 класса. Эти упражнения, основанные на учебнике «Английский язык: 6 класс: учебник», составленного коллективом авторов: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс, охватывают различные виды чтения и предлагают упражнения, которые способствуют развитию умений работы с текстами.

Таким образом, данная работа подчеркивает важность чтения как неотъемлемой части обучения иностранному языку и предлагает системы упражнений для его преподавания. Разработанные серии упражнений, основанные на теоретической базе и изученных подходах, являются универсальным инструментом для учителей английского языка и могут быть применены на уроках английского языка в 6 классе.

Полученные результаты могут послужить основой для совершенствования образовательного процесса в средней школе, повышая качество обучения иностранному языку и готовность учащихся к восприятию текстовой информации на английском языке.

Список источников

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. – М.: Просвещение. – 2004. – 278 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ. – 2003. – 192 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (18.01.2025)
4. Агафонова, Е. А. Обучение чтению на уроках английского языка в средней школе / Е. А. Агафонова, В. А. Мячина // Образование и воспитание. – 2024. – № 3 (49). – С. 9-11. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/268/9233/> (19.01.2025)
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа. – 2005. – 255 с.
6. Колкова М.К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – СПб.: КАРО. – 2007. – 288 с.
7. Ощепкова Т.В. Приемы обучения различным видам чтения / Т.В. Ощепкова, М.М. Пролыгина, Д.А. Старкова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 14-21.
8. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя. – М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ. – 1983. – 207 с.
9. Зуева Ф.А. Оптимальное сочетание заданий репродуктивного и продуктивного характера как условие развития мышления обучающихся // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 5. – С. 122-126; – Режим доступа: URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37531> (19.01.2025)
10. Английский язык: 6 класс: учебник / Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – 14-е изд., перераб. – Москва: ExpressPublishing: Просвещение. – 2023. – 144 с.

© А.С. Евстафьева, 2025

УДК 316.614.032

ГЛАВА 7. ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Козел Валентина Ивановнакандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин

Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники

Чэн Вэнь

аспирант

Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Аннотация: в данной главе обоснована позиция родителей как субъектов влияния на развитие цифровых навыков их детей и приобщения их к шедеврам музыкального искусства. На основании проведенных учёными исследований выделены обобщающие модели родителей по их роли в социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования, представлены барьеры, мешающие родителям справляться с вызовами цифрового общества и пути их преодоления. Одним из таких путей является информационно-просветительская работа с родителями учащихся, главной задачей которой является постижение родителями особенностей цифровизации общего музыкального образования, социализации подростков в цифровом обществе, преодоление рисков и ограничений.

Ключевые слова: цифровизация общего музыкального образования, цифровая социализация подростков, риски и ограничения цифровой социализации, обобщающие модели родителей в цифровом обществе, цифровой разрыв, цифровые ресурсы.

CONTENT OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF MUSIC EDUCATION

**Kozel Valentina Ivanovna,
Cheng Wen**

Abstract: The article substantiates the position of parents as subjects of influence on the development of their children's digital skills and introducing them to masterpieces of musical art. Based on the research conducted by scientists, generalizing models of parents are identified according to their role in the socialization of adolescents in the context of digitalization of general music education, barriers that prevent parents from coping with the challenges of the digital society and ways to overcome them are presented. One of these ways is information and educational work with parents

of students, the main task of which is for parents to understand the features of digitalization of general music education, the socialization of adolescents in a digital society, and overcoming risks and limitations.

Key words: digitalization of general music education, digital socialization of adolescents, risks and limitations of digital socialization, generalizing models of parents in a digital society, digital divide, digital resources.

Введение. *Родители как субъекты социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования.*

«Сегодня ясно, что у школы нет иной альтернативы, кроме радикального изменения содержания, методов и организационных форм обучения, использования новых информационных технологий как основного инструмента изменения информационной среды внутри самой школы, перехода к использованию открытой учебной архитектуры, осознания себя участником глобального образовательного процесса. Цифровая трансформация переводит эти задачи в практическую плоскость» [1, с.42]. Открытая учебная архитектура предполагает внедрение цифровых технологий в образовательный процесс школы и массовое привлечение к этому процессу других субъектов образования, среди которых значимое место занимают родители учащихся.

Тема влияния цифровизации образования на детско-родительские отношения только недавно стала объектом изучения в научном сообществе. Анализ научно-методической литературы показал, что единичные исследования, посвященные этой проблеме, были проведены в Сингапуре, Гонконге и др. странах, где ученые подчёркивают значимость участия родителей в цифровизации образования их детей, выделяя такие феномены как «медиапосредничество», цифровой культурный потенциал семьи. Российские учёные, такие как Е. Ю. Зотова, В.И. Панов, Э. В. Патраков, Е. И. Рассказова, Г. У. Солдатова, В. Н. Шляпников; Е. М. Шпагина, Р. В. Чиркина и др. акцентируют внимание на исследовании информационных и цифровых рисков и проблем освоения детьми цифровых устройств, что волнует большинство родителей. Незначительная часть работ посвящена интернет-социализации учащихся (В. К. Коптева, А. И. Лучинкина, Э. В. Патраков, Н. Ю. Синягина и др.). И лишь в 2020 году, в связи с дистанционным обучением, появились работы, связанные с изучением цифровой компетентности родителей (В. А. Рудаков, Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова). В этих работах нашли отражения следующие утверждения:

– родители вынуждены зачастую самостоятельно справляться с цифровыми рисками своих детей, так как большинство педагогов «сами нуждаются в повышении своей цифровой компетентности (И. Б. Бовина, Н. В. Дворянчиков, С. В. Будыкин)» [2, с.60];

– родители существенно влияют на уменьшение рисков социализации подростков в сети Интернет, продуктивное сотрудничество детей и родителей влияет на формирование адекватного поведения детей в интернет-среде (Е.

А. Арнаутова; Ю. В. Батенова; Е. В. Бахадова, Е. В. Бродовская, А. Ю. Домбровская, А. В. Синяков; О. В. Понукалина);

– социализация подростков в цифровом обществе зависит напрямую от участия родителей в этом процессе и их цифровой компетентности.

Как видим, в теме влияния цифровизации общего музыкального образования на детско-родительские отношения и этих отношений на социализацию подростков раскрыты лишь отдельные аспекты, которые, тем не менее, важны для нашего дальнейшего исследования, и которые мы опишем подробнее.

Барьеры, мешающие родителям справиться с вызовами цифрового общества (цифровой разрыв).

Поскольку родители являются одними из основных агентов социализации подростков, то невольно становятся и агентами цифровой социализации. Цифровая социализация представляет собой «опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн / онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [3, с. 76]. Однако, опираясь на теорию поколений У. Штрауса и Н. Хоу, учёные утверждают, что в реальности «различия в восприятии представителями разных поколений современных технологий и возможностей их эффективного использования определяют возникновение феномена цифрового разрыва» [4, с.94]. Как агенты цифровой социализации родители подростков далеки от исполнения своей роли, так как не обладают необходимыми мотивацией, навыками использования цифровых технологий. Во многих случаях они готовы самоустраниться от проблемы решения социализации подростков в цифровом обществе. Переживая страх перед неизведанным для них явлением цифровизации образования, родители готовы выставить перед подростками заслон из запретов, что порождает ещё больше проблем адаптации подростков в современном обществе.

Процесс цифровой социализации подростков тесно связан с музыкальными ресурсами, которые широко представлены в Интернете, вызывают у них неподдельный интерес, являются легкодоступными и предпочитаемыми. Среди музыки, представленной в сети Интернет, и включающей шедевры музыкального искусства, есть немало низкопробных произведений, пропагандирующих пороки нашего общества (наркоманию, агрессию, насилие, потребительство и т.п.). При этом родители подростков, зачастую, не вникая в содержание текстов музыкальных произведений, не чувствуют их угрозы духовно-нравственному развитию детей, и тем более не готовы в своём воспитании использовать уже имеющийся опыт взаимодействия подростков с музыкальной культурой виртуального мира. Тревожное состояние родителей вызвано ещё и тем, что цифровое поколение в большинстве случаев является более компетентным в области цифровых технологий, родители утрачивают свой авторитет и контроль над детьми в этом направлении.

Обобщающие модели родителей по их роли в социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования.

Учёными И. А. Писаренко, Л. И. Заиченко в феврале 2020 года было проведено исследование родителей, в «результате которого выяснилось, что «основная масса родителей оценивает себя как уверенных цифровых пользователей» (данная группа была названа «Компетентные», их оказалось более 60%, соответственно группа «некомпетентных» составляет 25,4% респондентов, «профессионалов» – 17 %)» [2, с.55]. В исследовании указано, что чем выше компетентность родителей, тем положительнее они относятся к цифровизации образования. У них появляется больше желания проявить свою активность в формировании цифровых навыков подростков и готовность видеть в своём ребёнке субъекта самообразования. Из этого следует, что большая часть родителей обладают потенциалом, который станет фундаментом для привлечения родителей к цифровизации общего музыкального образования подростков и их социализации.

Взяв за основу теоретические и эмпирические исследования, посвященные цифровизации образования и месту родителей в этом процессе, детско-родительским отношениям в условиях киберсоциализации, мы создали обобщающие модели родителей по их роли в социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования. Оценка производилась по следующим критериям: принятие родителями цифровизации образования, наличие собственного опыта участия в цифровизации образования, стратегии влияния на подростков, погружённых в виртуальную реальность, увлечённых музыкой в сети Интернет, требования к педагогам по вопросам вовлечения их детей в процесс цифровизации общего музыкального образования.

«Прогрессивные родители». Родители глубоко верят в прогрессивное влияние цифровых технологий на развитие их детей в подростковом возрасте, имеют (или частично имеют) опыт использования цифровых технологий и готовы его обогащать. Они поддерживают своих детей при освоении цифровых технологий. По их мнению, цифровые технологии служат самовыражению подростков, завоеванию авторитета в среде сверстников. Такие родители принимают активное участие в проведении совместного досуга со своими детьми, связанного с использованием ресурсов сети Интернет, находят время для бесед на тему эффективного использования цифровых технологий и их влияния на развитие личности. Подростки могут открыто выражать своё мнение по поводу безопасного использования сети Интернет, зная, что их не осудят, а в нужную минуту поддержат. Такие родители предоставляют своим детям больше возможностей для «цифрового» развития, доверяют и готовы поддерживать педагогов в этом направлении. И хотя музыкальные предпочтения подростка не всегда совпадают, родители уважают и принимают выбор ребёнка, который он сделал по тем или иным причинам.

«Опытные родители». Родители имеют опыт использования цифровых технологий, у них присутствует принятие цифровизации образования. Такие

родители меньше опасаются за своих детей в цифровом мире, больше думают о высоком качестве используемой техники и квалификации кадров, работающих с их детьми. Эти родители могут дать правильную оценку недостатков и преимуществ цифровизации в образовании, так как они хорошо ориентируются в цифровой среде. Они понимают неизбежность «интернет-коммуникаций, а значит, к ней нужно готовить ребенка так же, как и к любому другому виду деятельности» [2, с.65]. Компетентные в области цифровых технологий родители считают, что подростки способны сами приобретать цифровые навыки, необходимые для их развития и социализации, доверяют подросткам. И хотя такой родитель имеет опыт участия в цифровизации образования, он может не уделять должного внимания использованию подростками музыкальных ресурсов в медиасреде, что укрепляет стихийность социализации, её неконтролируемость.

«Тревожные родители». Родители с трудом воспринимают всё новое, поэтому цифровизация образования вызывает у них негативный отклик. Они некомпетентны в использовании цифровых технологий, соответственно у них отсутствует положительный опыт. Они устанавливают жёсткий контроль за просматриваемым подростком контентом, ограничивают по времени использование им сети Интернет. Система жестких родительских запретов не позволяет подростку формироваться как субъекту самообразования. Страх блокирует творческий потенциал подростка, вызывает нездоровый интерес к запрещённому контенту, заставляя иногда его идти на обман, чтобы получить желаемое.

Таких родителей раздражают музыкальные предпочтения подростков, хотя дать объяснение этому явлению они не в силах. Таким родителям хочется, чтобы их дети как можно позже были втянуты в цифровую среду, так как она, по их мнению, представляет опасность для здоровья и развития. Им хочется обезопасить собственных детей подготовкой к жизнедеятельности в этом мире только с помощью специалистов. Они готовы полностью довериться педагогам по вопросам вовлечения их детей в процесс цифровизации образования.

«Ностальгирующие родители» считают, что их детство проходило без гаджетов и Интернета при проявлении физической активности. И это, по их мнению, было настоящее детство, что ещё больше усугубляет цифровой разрыв между родителями и их детьми. Желание принимать цифровизацию образования отсутствует, как и желание использовать цифровые технологии. Они всячески стараются отвлечь подростка от погружения в виртуальный мир, предоставляя им альтернативу в виде участия в различных кружках и студиях, не связанных с Интернетом. Они не готовы уделять серьёзное внимание музыкальным предпочтениям подростков, так как считают, что музыка и исполнители во времена их молодости были намного качественней.

«Доверяющие детям родители». Зачастую ребенок становится своего рода инструктором для своих родителей, помогающим «родителям устанавливать техническое оборудование, приобретать базовые цифровые навыки, интегрировать цифровые технологии в повседневную жизнь» [2, с.58]. И это способствует воспитанию в ребенке чувства большей уверенности, ответственности, прояв-

лению субъектности. Родители стремятся понять потребности и интересы ребенка, видят в нем проводника всего нового. Они воспринимают через подростка современные вызовы цифрового общества, инновации в музыке, принимают их и пытаются ненавязчиво дать собственную оценку. Родители возлагают большие надежды на ребенка, доверяют ему, поддерживают всяческие начинания в ребенке, радуются его успехам. Всё это может способствовать снижению контроля использования сети Интернет подростками и их безопасного поведения там.

«Пассивные невежественные родители» – это родители, у которых отсутствуют полностью знания о цифровых технологиях, способах их применения, рисках и ограничениях. Их не волнуют вопросы взаимодействия подростков с цифровой средой, их музыкальные предпочтения. Они не готовы принимать участие в цифровом воспитании, проявляют равнодушие к формированию навыков безопасного использования цифровой среды. Сотрудничество со школой в этом направлении затруднено из-за полного отсутствия интереса к проблеме. Из-за отсутствия малейшего опыта участия в цифровизации образования они не в состоянии оценить недостатки и преимущества цифровизации.

«Сомневающиеся родители». Родители интересуются темой цифровизации образования, однако сомневаются в её полезности и нужности. Их стратегии влияния на подростков, погружённых в виртуальную реальность, непоследовательны, так как знания в этой области отрывочны, бессистемны. Они опасаются по поводу цифровизации образования в школе с одной стороны, с другой, готовы вместе с другими родителями, педагогами, внешкольными организациями способствовать формированию цифровых навыков у подростков. Более того, не имея прочных знаний в этом направлении, многие родители ответственность за цифровизацию образования своих детей готовы делегировать специалистам. Музыкальные предпочтения подростков многих родителей не пугают, так как есть убеждение о неотвратимости процесса следования подростками модным направлениям в музыке. С другой стороны, у них возникают сомнения: а не является вредным для развития и здоровья подростков такое чрезмерное увлечение музыкой с непонятными ритмами, широко представленной в сети Интернет.

Из описанных характеристик родителей различных моделей можно выделить *положительный потенциал*, которой можно использовать в объединении семьи и школы в решении проблемы социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования:

– принятие родителями явления цифровизации образования и готовность получать информацию для повышения собственной цифровой компетентности; накапливать цифровой культурный потенциал, необходимый для развития цифрового культурного потенциала подростков (*прогрессивные родители*);

– поддержка своих детей в постижении цифровых технологий, позволяющих становится субъектами самообразования, возможность выступить экспертами в вопросах цифровизации образования (*опытные родители*), использование цифрового опыта подростков для собственного развития («ребёнок-инструктор») и укрепление уверенности, ответственности ребёнка в себе (*доверяющие детям родители*);

– готовность полностью довериться педагогам по вопросам вовлечения их детей в процесс цифровизации образования (*пассивные невежественные родители*), минимизации рисков использования Интернета и находящихся там музыкальных ресурсов (*сомневающиеся родители, тревожные родители*);

– готовность воспринимать офлайн-формы работы, связанные с цифровизацией образования (*ностальгирующие родители*).

Характеристики родителей различных моделей позволяют нам определить задачи первостепенной важности в направлении работы с ними. *Прогрессивные, опытные родители* должны получить дальнейшее развитие в направлении изучения специфики социализации подростков в цифровом обществе, их музыкальных предпочтений, определения рисков и возможностей для социализации подростков представленных в сети Интернет музыкальных ресурсов. Важным является уменьшение цифрового разрыва между *доверяющими детям родителями* и их детьми-подростками в использовании цифровых ресурсов, установления границ в безопасном использовании ресурсов сети Интернет. Предпочитаемыми с этими родителями являются формы работы, связанные с использованием онлайн-ресурсов, к примеру, приложения в Google Play – Google Classroom.

Помимо вышеназванных задач, для *«тревожных и сомневающихся родителей»*, значимой становится работа по снятию тревоги, вызванной цифровизацией образования их детей (всевозможные тренинги), по обучению разумному контролю над использованием Интернет-ресурсов подростками, в том числе и музыкальных, раскрытием их социализирующего потенциала. *Ностальгирующим родителям* важно предоставить возможность увидеть перспективы цифровых технологий для развития их детей, показать богатство имеющихся музыкальных Интернет-ресурсов, значимых для социализации подростков, приблизить их к пониманию музыкальных предпочтений подростков. *«Пассивные невежественные родители»* постепенно должны приобщаться к работе по социализации подростков в условиях цифровизации музыкального образования. Важным является создание ситуаций успешного взаимодействия с собственными детьми для формирования мотивации совместной деятельности по развитию цифровых навыков и обогащению музыкальной культуры.

Большинство родителей не придают значение коммуникации подростков в сети Интернет. Они объясняют это «несколькими, иногда полярными, причинами: либо, по мнению родителей, дети достаточно компетентны в этом вопросе, а потому учить их специально нет смысла; либо родители не считают это умение важным для жизни в цифровом мире» [2, с. 65]. Родителей больше волнуют проблемы коммуникации их детей в реальном мире, где, по их мнению, таится больше угроз для формирующейся личности. Они спокойны за ребёнка, если тот находится дома, даже если он достаточно продолжительное время сидит за компьютером без особого контроля. Большинству из родителей неизвестны такие негативные явления киберсреды, как кибербуллинг, троллинг, груминг и т.д., последствия которых имеют негативное продолжение в реальной жизни. Российские учёные Е. И. Рассказова, Г. У. Солдатова описывают содержание и вы-

деляют психологические факторы неосведомлённости родителей о столкновении подростков с рисками в Интернете [5].

Немногочисленные исследования констатируют тот факт, что лишь минимальное количество родителей (приблизительно 10%, Е.Б. Борисова) уделяет внимание музыкальным предпочтениям подростков в сети Интернет, слушают вместе произведения и обсуждают их, а это чаще всего рэп, рок, поп и электронная музыка. «Главные институты социализации — семья и учреждения образования, призванные осуществлять преемственность национальной музыкальной культуры, сегодня с трудом выполняют эту функцию. Они вытесняются из музыкально-воспитательного процесса пропагандистским натиском СМИ. Поэтому в музыкальных установках молодежи мнение сверстников о музыке предпочтительнее рассуждений учителей и родителей. В музыкальной трансмиссии наблюдается межпоколенный разрыв. Большая часть современной молодежи формирует собственную звуковую среду из материала массовой музыкальной культуры» [6].

Роль родителей в музыкальном воспитании цифрового поколения значительно снижена по причине того, что они думают о музыке подростков как о развлечении. И хотя всеми родителями практически понимается неизбежность цифровизации образования (в том числе и музыкального), функция родителей, как агентов социализации средствами музыки в медиасреде, практически не реализуется. В среде подростков важной социализирующей инстанцией становится «пропагандируемая медиа музыкальная продукция. Иногда она распространяет грубость и вульгарные формы поведения в молодежной среде» [6] и тогда она становится опасной для социализации подростков.

Однако, что даёт подростку слушание музыки? Это важная жизненная составляющая. Для подростков характерен максимализм, желание выделиться, найти в текстах песен подтверждение своим переживаниям первой любви, дружбы и т. п. Для них важен не только эмоциональный посыл, но и своеобразный ритм, который успокаивает подростков, но раздражает зачастую их родителей. Музыка служит своеобразным гарантом налаживания продуктивного межличностного взаимодействия (общие интересы, возможность поделиться впечатлениями от прослушанных произведений, своими эмоциями и переживаниями, взглядами на жизнь музыкантов, принадлежность к группе, совместное творчество, самовыражение и т. д.). Музыкальное просвещение поможет родителям не только понять потребности собственных детей, но и через использование музыкального опыта подростков найти способ влияния на их музыкальные предпочтения в интересах социализации.

Из всего вышесказанного следует, что решению проблемы социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования будет способствовать информационно-просветительская работа с родителями по постижению особенностей цифровизации общего музыкального образования (цифровое и музыкальное просвещение), социализации подростков в цифровом обществе средствами музыки, преодолению его рисков и ограничений. Это поз-

волит родителям подростков становится постепенно полноправными компетентными агентами цифровой социализации подростков.

Виды информационно-просветительской работы с родителями по социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования.

Родители подростков представляют собой массового потребителя информации, расположенной в сети Интернет. В силу того, что «массовый потребитель зачастую воспринимает информацию нерефлексивно», одной из задач информационно-просветительской работы является «помочь сориентироваться, дать достоверную информацию на доступном языке, предложить варианты такой культуротворческой деятельности, которая позволит найти путь к освоению информации и будет способствовать расширению мировоззрения» [7, с.189]. «Информационно-просветительская деятельность реализует междисциплинарную функцию, так как интегрирует в себе знания отдельных отраслей науки об обществе и человеке. Эта деятельность обладает высокой ценностью, поскольку позволяет транслировать качественную и значимую информацию широкой аудитории» [8]. В результате проведения информационно-просветительской работы родители подростков получают важную информацию о социализации подростков в условиях цифровизации общего музыкального образования, что послужит основой для преодоления цифрового разрыва, налаживания сотрудничества с детьми в направлении использования цифровых технологий в музыкальном образовании.

В образовательной практике выделяются различные виды информационно-просветительской работы с родителями. Целесообразно в нашем случае использовать такие традиционные виды деятельности, которые с одной стороны максимально вовлекали бы родителей в решение выше заданных проблем, с другой стороны отличались своей эффективностью в плане затраченного времени, доступностью, дифференцированностью, свободой выбора. Делая упор на такие формы работы как *монологические* (лекция, представление экспресс-информации, брифинг, консультационно-справочная работа), *диалогические* формы (встречи с творческими людьми), *комплексные* (участие в профессиональных онлайн-сообществах, онлайн-курсы для родителей, аудио-видео интернет-конференции), в реализации этих форм эффективным будет использование дифференцированного подхода. Так для некоторой категории родителей продуктивным станет максимальное внедрение в работу цифровых технологий (*прогрессивные, опытные, доверяющие детям родители*). Для остальной части родителей важна постепенность, использование смешанных (онлайн- и офлайн) форм работы, доступность в плане использования цифровых технологий и выстраивание доверительных отношений с подростками в случае их совместного участия в работе.

Практика организации совместных занятий (к примеру, реализации музыкальных проектов) с подростками позволит наладить доверительное общение, в основе которого лежит понимание и уважение, выработка умения совместных обсуждений новинок и событий в мире музыки, различных направлений музы-

кального искусства и их значения для социализации подростков. Путь осознания ценности шедевров музыкального искусства лежит через принятие родителями потребностей и интересов их детей, понимание смысла их музыкальных предпочтений для развития, осуществления разумного контроля использования музыкальных интернет ресурсов, раскрытия их потенциала для самостроительства подростков. И хотя «родители пока теряются в новых реалиях, так как им предстоит существенно пересмотреть не только свои способы взаимодействия с новой цифровой средой, но и традиционные модели воспитания» [2, с.73], информационно-просветительская работа откроет широкие возможности для формирования родителя как полноправного агента социализации подростков в цифровой среде средствами музыки.

Список источников

1. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А. Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 108 с. – 200 экз. – (Современная аналитика образования. № 16(46)).
2. Писаренко И. А., Заиченко Л. И. Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей // Интеракция. Интервью. Интерпретация – Том 13. – № 2. – С. 54-80. DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2021.13.2.4>.
3. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71–80.
4. Романова Е. А., Брель Е. Ю. К проблеме исследования социализации обучающихся и педагогов в цифровой образовательной среде в разрезе теории поколений // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2022. – Т. 24. – № 1. – С. 92–98. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-1-92-98>.
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 71–83. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920002251-2>.
6. Борисова Е.Б. Молодежная музыка и социализирующая функция СМИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnaya-muzyka-i-sotsializiruyuschaya-funktsiya-smi/viewer> (4.02.2025).
7. Симбирцева Н.А., Чельшева И.В. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4–5/2020. – с. 127–140.
8. Скрипкина Н. В. Информационно-просветительская деятельность как фактор мотивации учебного и учительского труда // Молодой ученый. – 2023. – № 27 (474). – С. 244 – 246. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/474/104805/> (4.02.2025).

УДК 316.77

ГЛАВА 8. СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМ И МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Недоруб Екатерина Юрьевнак.пед.н., доцент кафедры агроэкологии и защиты растений
ФГБОУ ВО «Орловский ГАУ им. Н.В. Парахина»

Аннотация: в работе изучена теория и практика коммуникативной компетентности студентов, дана классификация форм и методов развития коммуникативных навыков, приведены пути формирования коммуникативной компетентности, по итогам проделанной работы сделан вывод.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные навыки, компетентность, студенты, молодежь.

SYSTEMATIC ANALYSIS OF FORMS AND METHODS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS

Nedorub Ekaterina Yurievna

Abstract: The paper studied the theory and practice of communicative competence of students, gave a classification of forms and methods for the development of communication skills, presented ways to form communicative competence, based on the results of the work done, a conclusion was made.

Key words: communication, communication skills, competence, students, youth.

Формирование и последующее развитие знаний, умений и навыков студента высшего учебного заведения находится в поле зрения отечественных и зарубежных методистов. В практике преподавания специальных дисциплин в аграрном университете наблюдается недостаточный уровень сформированности данных навыков, что проявляется в наличии трудностей у студентов при ведении учебного диалога с преподавателем и в учебном коллективе.

От наличия сформированных коммуникативных умений и навыков, т.е. способности адекватно воспринимать и корректно передавать информацию, во многом зависит качество и эффективность интеллектуальной деятельности студентов, а также взаимосвязь уровня развития данных навыков с умением работать с разными видами информации. Данный аспект оказывает существенное влияние на их учебную успеваемость. Кроме того, без надлежащего уровня коммуникационных умений и навыков невозможно реализовать качественное взаимодействие учащихся, так как это затруднит формирование познаватель-

ных и регулятивных умений.

С методической точки зрения, при грамотно выстроенной системе формирования и последующего развития универсальных учебных действий студент становится активным участником образовательно-воспитательного процесса в сотрудничестве другими студентами и преподавателем. Процесс формирования, а затем развития универсальных учебных действий должен быть целенаправленным, последовательным, длительным и системным.

В образовательно-воспитательном процессе высшего учебного заведения процесс формирования и развития коммуникативных умений и навыков занимает оправданно особое место в комплексе УУД. Во-первых, от умения качественно построить вербальное межличностное взаимодействие, а именно тождественно воспринимать и транслировать полученную информацию между всеми участниками образовательных отношений. Наличие сформированного навыка работы с разными видами информации, как уровня коммуникационных навыков, также оказывает существенное влияние на уровень освоения предметных навыков. От данных факторов во многом зависит качество образовательной коммуникации и уровень познавательной активности студентов [1].

Кроме того, при организации образовательно-воспитательного процесса преподавателю невозможно реализовать продуктивное взаимодействие и сотрудничество учащихся в рамках занятия без определенного уровня сформированности коммуникационных умений и, следовательно, последующие развитие познавательных и регулятивных умений и навыков [2].

Коммуникативные умения и навыки являются важной составляющей обучения в вузе и их формирование и промежуточное оценивание должно осуществляться на каждом занятии. Важен основательный подход к решению данной проблемы, подкрепленный соответствующими классическими и актуальными педагогическими приемами и методами, а также развития система критериального оценивания уровня сформированности данных навыков, позволяющих сделать процесс формирования учебных действий целостным, качественным и эффективным [3].

Во время учебного диалога с одноклассниками и педагогом во время занятия, студент учится высказывать свое мнение, авторскую позицию в рамках учебной задачи, строя монологические высказывания и диалог в рамках изучаемой темы. Таким образом, формирование и последующее развитие коммуникативных УУД является одной из первостепенных задач современного образования, обеспечивающих осознанную ориентацию студентов на партнеров по общению или учебной деятельности и социальную компетентность [2].

С теоретической точки зрения, при организации познавательной активности в рамках учебного взаимодействия коммуникативные УУД предполагают различные виды действий. Например, организацию учебного взаимодействия с учащимися и преподавателем в структурном ходе практического занятия: целеполагание и планирование, распределение функциональных обязанностей при работе в малых группах и другие. Также важна и активная совместная деятель-

ность всех участников образовательных отношений в процессе поиска и сбора информации при формулировке вопросов предметного содержания. Речевые умения также являются ключевым звеном при оценке сформированности коммуникативных навыков, так как предусматривают овладение формами монологической и диалогической речи согласно общепризнанным нормам русского языка и характеризуются способностью корректно и целесообразно формулировать авторское мнение согласно педагогическим задачам. Регулирование действий партнера по общению, а также выявление проблемы с последующей оценкой способа разрешения конфликта при решении учебной задачи, формирование психологической готовности к конструктивному решению проблемных ситуаций – также важные коммуникативные навыки современного студента, которые могут успешно формироваться в рамках учебного взаимодействия [1].

В методике преподавания при формировании и развитии коммуникативных УУД используются приемы, технологии, методы и средства, отличающиеся от освоения предметных знаний, умений и навыков так как они взаимосвязаны с методами и средствами организации образовательно-воспитательного процесса, а не с предметным содержанием. Интериоризация коммуникативных УУД происходит благодаря системно-деятельностному подходу и активному участию обучающихся в решении учебных задач с последующим рефлексивно-оценочным этапом своих действий. При этом необходимый содержательный материал составляют предметные знания, умения и навыки, при освоении которого синхронно проводится работа, направленная на формирование и развитие коммуникативных УУД. То есть повышение уровня коммуникативных навыков достигается благодаря вариации методов взаимодействия (учебного сотрудничества) обучающихся при использовании специальных видов деятельности в рамках занятия с предметным содержанием [2].

Анализ методической литературы показал, что коммуникативные УУД обладают существенным потенциалом для саморазвития и последующей самореализации обучающихся, проявляющимся в обучающем, развивающем, воспитательном и социальном аспектах. Так, в процессе формирования коммуникативных УУД, обучающиеся осуществляют взаимообмен предметными знаниями и личностными навыками, необходимыми для принятия коллективных решений при парном и групповом взаимодействии. Овладение коммуникативными навыками развивает самосознание, готовность к рефлексии и способность предполагать вариативность действий других людей.

В воспитательном отношении коммуникативные УУД предусматривают развитие критичности и толерантности у учащихся, а именно готовность взять на себя ответственность при принятии коллективного решения при работе в группе, чувства уважения к партнерам по учебному взаимодействию. При их формировании развивается взаимопонимание между участниками образовательных отношений, проявляется мотивация к позитивным отношениям внутри учебного коллектива, воспитывается умение принимать помощь при решении учебной задачи [3].

В социальном аспекте формирование коммуникативных УУД приводит к сформированности умения распределять функциональные роли в группе, определять подходящие формы и средства учебного сотрудничества, принимать разные позиции одноклассников по одному и тому же предметному содержанию. Высокий уровень развития коммуникативных УУД отражается и в выборе общей бесконфликтной коллективной позиции в рамках учебной задачи на основании детального анализа различных точек зрения. В процессе сотрудничества педагогу важно поддерживать доброжелательную и позитивную атмосферу делового взаимодействия.

Формирование и развитие коммуникативных УУД учащихся является актуальной педагогической задачей, повышающей результативность учебной деятельности, благодаря совершенствованию системы учебного сотрудничества и повышению уровня получения, анализа и транслирования информации, психологической готовности выполнять разнообразные социальные роли в учебном коллективе. Совершенствование уровня развития коммуникативных УУД но является эффективным инструментарием для развития личности обучающегося в социальном направлении [1].

Одной из приоритетных задач современного образования является формирование и последующее развитие способностей учащегося самостоятельно определять учебную проблему в рамках конкретного учебного занятия, планировать алгоритм её решения, вносить соответствующие коррективы в работу и адекватно оценивать полученный результат. Следовательно, появление и последующая оценка уровня сформированности универсальных учебных действий как основополагающего результата образовательно-воспитательного процесса в отечественной системе образования является достаточно закономерным явлением. В историческом аспекте их становление в системе общего образования осуществлялось в процессе развития системно-деятельностного подхода. Его основной целью является поддержание стабильно высокого уровня качества образования. Компетентностный подход предопределяет преобразование средств и методов, используемых педагогом на уроках и занятиях, планируемых результатов обучения в вузе [3].

В условиях образовательно-воспитательного процесса важно совершенствоваться речевые навыки учащихся, повышая уровень сформированности коммуникативных УУД каждого студента, организовывая их совместную деятельность и проводя работу по повышению мотивации в общем положительном результате учебной деятельности. Методически грамотно смоделированная совместная познавательная деятельность учащихся, создающая контекст для описания объектов живой природы, объяснения явлений и закономерностей в строении живых организмов будет способствовать развитию речевого проявления совершаемых действий в виде планирования, контроля, рефлексии и оценки. Для процесса интериоризации именно данные речевые действия создают условия, заключающиеся в получении навыков учебного взаимодействия, а также для развития у обучающихся рефлексии содержания сельскохозяйствен-

ных дисциплин.

При проектировании практических занятий, направленных на совершенствование коммуникативных навыков учащихся, особенно целесообразны такие формы работы как взаимные задания для дифференцированных групп, взаимная проверка выполненных заданий, а также стимулирование к обсуждению способов решения учебной задачи, учебному конфликту. Так, рационально организовать формы взаимной проверки выполненных заданий внутри группы по оценочным средствам и критериям, которые ранее применял преподаватель при фронтальной работе с группой. На начальных этапах данной работы будет актуально находить ошибки и недочеты в работе другой группы, а уже в дальнейшем переходить к содержательному контролю предметных знаний, объясняя причины допущения ошибок товарищей. Так, работа в группах помогает осмыслению своей деятельности, предугадать возможные ошибки и исправить их на основании анализа и обсуждения полученных данных [2].

Представленные формы работы и рекомендации будут эффективны с педагогической точки зрения только в случае создания атмосферы поддержки, сотрудничества и заинтересованности в учебном коллективе и в каждой отдельной группе. Важно поощрять студентов за высказывание своей точки зрения, воспитывать у них умение слушать и слышать, терпимо относиться к их позиции. Системообразующую роль в этом процессе принадлежит преподавателю, который сам должен отличаться высоким уровнем речевой культуры, а также знать нормы педагогической этики и придерживаться их. На основе личного примера студентам могут быть предложены клише и речевые образцы, помогающие при формулировании учащимися аргументов биологического содержания и в ведении учебной дискуссии и спора [3].

Работа в группе также способствует созданию эмоциональной поддержки, активному включению в общую работу учебного коллектива, что особенно актуально для замкнутых и не общительных студентов. Может также понадобиться специальная работа преподавателя по разрешению конфликтных ситуаций, их психологической поддержке и налаживанию взаимоотношений между отдельными студентами [2].

Групповую форму работы рационально использовать системно: на лабораторных занятиях, выполняя задания в соответствии с учебной программой дисциплины, а также при решении проектных и специальных тренинговых заданий (например, в рамках деятельности кружка). Следовательно, среди формируемых на занятиях при работе в группах универсальных учебных действий – коммуникативным УУД выделяем особое функциональное положение. Их развитие создает условия для саморазвития и самосовершенствования обучающихся в процессе познавательной деятельности. В рамках занятия и при работе в группах, как правило, происходит коллективное обсуждение учебной задачи внутри, студенты строят учебный диалог, формируя систему знаний о социальной действительности. Развитие социальной компетентности позволяет учащимся эффективно продуктивно сотрудничать внутри дифференцированной

группы, учитывая позиции партнёров по учебной деятельности. При наличии достаточного уровня сформированности коммуникационных умений и навыков будет затруднительно в процессе образовательно-воспитательного процесса организовать эффективное учебное взаимодействие учащихся. Оно же, в свою очередь, предопределяет возможность дальнейшего развития познавательных и регулятивных УУД, а также личностных результатов.

Способность студентов равнозначно понимать и передавать информацию во многом определяет качественные характеристики учебного общения, а также эффективность познавательной деятельности. При повышении уровня сформированности коммуникативных умений и навыков синхронно повышается уровень сформированности регулятивных УУД. Например, умение находить и анализировать информацию из различных источников значительно влияет на уровень обученности студентов.

Таким образом, немаловажное значение для формирования, развития коммуникативных УУД и личности будущего специалиста, имеет методически грамотно организованная совместная работа учащихся в группе. При организации групповой формы работы преподаватель эффективно осуществляет индивидуальный подход и дифференцированный к учащимся, давая группам задания разного уровня сложности, учитывая их личные способности, удобный темп работы. При данной форме работы целенаправленно формируются коммуникативные навыки обучающихся, они в ходе образовательно-воспитательного процесса учатся: озвучивать собственную позицию, аргументируя свое личное мнение и учитывая мнение партнеров по учебному взаимодействию, вырабатывать коллективное решение в процессе групповой деятельности с учетом мнения членов группы; аргументировать свою точку зрения, конструктивно спорить и отстаивать свою авторскую позицию; анализировать различные точки зрения одноклассников, принимать ответственные решения и делать оправданный выбор; формулировать вопросы, необходимые для решения организационных вопросов продуктивного сотрудничества; осуществлять взаимный контроль учебных достижений и оказывать необходимую взаимопомощь; корректно применять речевые средства для решения коммуникативных задач; строить сложные монологические высказывания в соответствии с темой; проектировать учебное взаимодействие, определять функциональные обязанности членов группы, планировать свою деятельность; осуществлять целенаправленный контроль, оценку действий членов группы, корректировку его действий; развивать социальное взаимодействие в группе и строить продуктивные учебные взаимоотношения; устанавливать деловые отношения, продуктивно сотрудничать и способствовать эффективной кооперации; принципам коммуникативной рефлексии.

При развитии уровня сформированности коммуникативных УУД студент учится: принимать и конструктивно оценивать позиции одноклассников при учебном сотрудничестве; учитывать разные точки зрения и аргументировать авторскую позицию; оказывать эмоциональную поддержку и непосредствен-

ное, конструктивное содействие тем, от кого зависит достижение учебной цели; понимать возможную относительность подходов к решению учебной задачи; эффективно решать конфликтные ситуации с учетом интересов и позиций всех участников образовательных отношений; приходить к коллективному решению в совместной деятельности и договариваться, в том числе в ситуации конфликта интересов; проявлять инициативу в виде «делового лидерства» при реализации работы в группе; осознавать основания собственных действий и действий одноклассников, осуществляя коммуникативную рефлекссию; в полном объеме и последовательно транслировать партнеру по общению информацию для дальнейшего определения учебных действий; принимать участие в коллективном обсуждении возникающих проблем в рамках урока или занятия, аргументировать авторскую позицию, а также уметь построить монолог и диалог без орфоэпических и лексических норм употребления отдельных слов и предложений; учитывать этико-психологические принципы межличностного общения, а также реализовывать сотрудничество внутри группы и учебного коллектива на основе уважительного отношения друг к другу. Толерантно относиться к личности другого человека, оказывать взаимопомощь и эмоциональную поддержку; эффективно организовывать обсуждения в группе, обеспечивая взаимообмен предметными знаниями между членами дифференцированной группы для принятия коллективного решения; при реализации коллективной деятельности детально и конкретно формулировать цели и задачи группы, а также допускать проявление личностных мотивов других членов группы [2].

В состав коммуникативных действий, нацеленных на формирование и развитие коммуникативных УУД, в рамках образовательно-воспитательного процесса входят: целенаправленное планирование учебного взаимодействия, а также целеполагание и определение функций всех участников и способов сотрудничества; инициативное сотрудничество в поиске, подборе и анализе информации; разрешение конфликтных ситуаций: идентификация проблемы, поиск путей разрешения конфликта; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации; владение навыками ведения диалога и монолога с отсутствием орфоэпических и лексических норм употребления.

Коммуникативные универсальные учебные действия необходимы для успешной реализации личности студента не только в учебно-познавательной деятельности, но и в его дальнейшей социальной жизни. Данный факт объясняется тем, что уровень развития коммуникативных умений и навыков, полученный в вузе, оказывает существенное влияние на формирование социальной успешности. При организации работе в группе студенты приобретают навыки общения, ведения учебного диалога, обсуждения учебной задачи внутри коллектива, обоснования авторского мнения и критического анализа мнений других людей. Тем самым у студентов закладывается прочный фундамент для их успешного взаимодействия в обществе, приобретаются практические навыки общения, необходимые для дальнейшей взрослой жизни каждого человека [1].

В течение всего периода обучения в школе у обучающихся происходит формирование и последующее развитие коммуникативных УУД в процессе межличностного общения с членами учебного коллектива и преподавателем. Однако, уровень их сформированности не у абсолютного большинства школьников сравнительно высок. В методической литературе выявлено противоречие между необходимостью и целесообразностью детального и глубокого развития коммуникативных умений, навыков обучающихся и недостаточной широтой применения данной практики. Для развития коммуникативных умений обучающихся вузов актуальны разнообразные формы и методы организации познавательной деятельности на занятиях. Основными применяемыми формами для целенаправленного развития коммуникативных универсальных учебных действий являются: учебная деятельность при работе в парах и групповая учебная работа.

Для достижения результатов и выполнения какого-либо задания в парах студентам необходимо научиться объяснить друг другу алгоритмы предполагаемых действий, которые могут использоваться при выполнении учебных задач в рамках изучаемой темы, оказать помощь своему напарнику, поочередно выполнять задание, комментируя свои действия. Работа в малых группах (не более 5-6 человек) так же необычайно значима для студентов. Данная форма организации учебной деятельности предполагает коллективное решение учебных задач при непосредственном личном взаимодействии двух или более обучающихся. При этом важно поддерживать позитивные межличностные отношения между участниками группы [2].

Системный анализ исследований, посвященных проблеме сотрудничества в обучении, говорит о том, что групповая форма работы стимулирует к формированию и развитию коммуникативных универсальных учебных действий. У обучающихся повышается познавательная активность, стабилизируются кооперативные взаимоотношения между участниками одной и смежной групп, они более комфортно себя чувствуют в образовательной организации.

Групповая работа способствует глубокому осмыслению учебных действий, а при межличностном взаимодействии при решении учебных задач студенты учатся распределять функциональные роли внутри группы, планировать деятельность каждого члена и группы в целом. Так, при методически грамотно выстроенной системе групповой формы работы на практических занятиях можно активно развивать все аспекты коммуникативных УУД: коммуникации как взаимодействия, коммуникации как условие интериоризации и коммуникации как кооперации.

Важно отметить, что для развития коммуникации как взаимодействия целесообразно системно обеспечивать студентов практическим навыком общения, благодаря которому они научатся не только учитывать, но и предвидеть разнообразие мнений других людей. В целях совершенствования данного аспекта коммуникации обучающихся также применяется метод учебной дискуссии по теме занятия, а также для анализа проблемных ситуаций. Также в рам-

ках учебного взаимодействия применимы такие методы работы как учебный взаимная проверка выполненных заданий разных групп, а также самостоятельная подготовка таких заданий с консультацией преподавателя [3].

Кроме вышеперечисленных, существуют и другие методы формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий, способствующих синхронному развитию всех трех аспектов коммуникативных умений. Так, организация исследовательской деятельности обеспечивает целенаправленное взаимодействие студентов между собой при решении поставленной задачи. Реализуется принцип учебного сотрудничества членов группы и преподавателя, сочетается индивидуальное и групповое обучение. Работая в команде, одновременно с образовательной задачей решается и воспитательная: учебный коллектив сплачивается.

Общеизвестный факт, что уход от личного общения к системе современных электронных устройств и компьютерных технологий приводит к тому, что даже студенты вузов часто не умеют осуществлять наипростейшее сотрудничество в группе. Отсутствие самостоятельности, обособленность и выраженная пассивность в общении ни при каких условиях не будут способствовать развитию коммуникативных УУД учащихся, а также познавательной активности. Однако, современные педагогические технологии должны системно использоваться преподавателем на занятиях для повышения мотивации к учению и образовательного интереса. При его наличии активно развиваются не только коммуникативные навыки учащихся, но и их личность. В процессе межличностного общения у студента появляются широкие и узкие социальные мотивы учебной деятельности, новые ценностные ориентиры, осуществляется процесс познания предметного, социального мира [1].

Средства и методы, направленные на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, часто не выходят за рамки образовательной организации и, следовательно, разрушается взаимосвязь между членами одной группы. Таким образом, в системе формирования коммуникативных универсальных учебных действий важна не только методически верно организованная аудиторная форма работы, но и практика, предполагающая совместную деятельность на учебно-опытном участке.

Представленные особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий студентов детализируют целесообразность детальной и системной методической работы, а также активного использования современных педагогических технологий в образовательно-воспитательный процессе. Только при наличии практико-ориентированных и детально проработанных методических рекомендаций, качественно подготовленных планов занятий, а также тесного сотрудничества всех участников образовательных отношений можно добиться высокого уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся [2].

Таким образом, изучив проблему формирования коммуникативных универсальных учебных действий студентов, пришли к выводу о том, что их целе-

направленное развитие важно не только при организации аудиторных занятий, но и при реализации практики на учебно-опытных участках. Так, высокий уровень развития коммуникативных навыков и благоприятный микроклимат в учебном коллективе находятся в прямой зависимости.

Аудиторные практические (лабораторные) занятия и научно-исследовательская работа на учебно-опытных участках должны быть неразрывно связаны между собой. Данная система ориентирует студентов на большую продуктивность в изучении преподаваемых дисциплин, а также на творческий и целенаправленный поиск форм коллективного взаимодействия. Следовательно, на практических занятиях должна осуществляться преемственность содержания аудиторного занятия, прослеживаться ориентация на формирование коммуникативных универсальных учебных действий [3].

Так, аудиторные занятия предполагают системный контроль реализации образовательно-воспитательного процесса, оценку результатов познавательной деятельности учащихся по учебной дисциплине, четкое планирования хода реализации занятия. С другой стороны, они предполагают достаточно ограниченные формы работы творческой направленности, часто направлены на получение предметных результатов, а не интересов студента и не учитывают их индивидуальные особенности. В целях развития доверительных и комфортных взаимоотношений обучающихся и преподавателя в вузе в ходе учебного занятия и за его пределами целесообразно проявление дифференциации в обучении и воспитании студентов для их продуктивной социальной адаптации.

Таким образом, системный анализ методической литературы по данному направлению свидетельствует о продолжающемся поиске эффективных методик, методов и форм организации работы, способствующей формированию и последующему развитию коммуникативных универсальных учебных действий у студентов в процессе изучения сельскохозяйственных дисциплин, а также совершенствованию инструментария оценивания уровня их сформированности.

Список источников

1. Недоруб, Е.Ю. Диагностический комплекс для оценки сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения биологии // Педагогическое образование и наука. - 2019. № 6. - С. 95-98.
2. Недоруб, Е.Ю. Формирование и развитие коммуникативных УУД в практике интеграции предметов (при изучении биологии в 5-6 классах) / Е.Ю. Недоруб // Педагогическое образование и наука. - 2017. - № 5. - С. 55- 57.
3. 11. Недоруб, Е.Ю. Исследовательская деятельность по биоэкологическому краеведению как одна из форм работы с одаренными и высокомотивированными детьми / Е.Ю. Недоруб // Актуальные проблемы биологической и химической экологии: материалы VII Международной научно-практической конференции МГОУ (18-19 февраля 2021 года). – 2021. – С.541-544.

© Е.Ю. Недоруб, 2025

УДК 370

ГЛАВА 9. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТА РОДИНЫ» (ОБЗР)

Дьячкова Татьяна Валерьяновнак.б.н., доцент
ГОУ ВО МО ГГТУ**Берсенева Ирина Анатольевна**к.б.н., доцент
ГОУ ВО МО ГГТУ

Аннотация: в данной главе монографии рассмотрено формирование культуры безопасности при изучении предмета «Основы безопасности и защита Родины» (ОБЗР). Представлены ключевые характеристики интегрированного подхода к созданию модели формирования безопасного поведения, изучен многогранный подход дисциплины к воспитанию морально - психологической устойчивости.

Ключевые слова: основы безопасности, воспитание, культура, морально -психологическая устойчивость, обучающиеся

FORMATION OF A SAFETY CULTURE IN THE STUDY OF THE SUBJECT "FUNDAMENTALS OF SECURITY AND DEFENSE OF THE HOMELAND" (FSHD)

**Dyachkova Tatiana Valeryanovna,
Berseneva Irina Anatolyevna**

Abstract: The monograph examines the formation of a safety culture when studying the subject "Fundamentals of Security and Defense of the Homeland" (FSHD). The key characteristics of an integrated approach to creating a model for the formation of safe behavior are presented, and the multifaceted approach of the discipline to the education of moral and psychological stability is studied.

Keywords: safety fundamentals, education, culture, moral and psychological stability, students

Ежегодно в мире увеличивается число чрезвычайных ситуаций, поэтому становится особенно важной защита как отдельной личности, так и общества в целом. Происходит переосмысление ценностей, и вопросы обеспечения безопасности приобретают критическую значимость. В этой ситуации предмет «Основы безопасности и защита Родины» (ОБЗР) играет незаменимую роль, формируя не только практические навыки выживания, но и важнейшие морально-психологические качества, необходимые для формирования культуры безопасного воспитания, преодоления экстремальных условий.

Безопасное воспитание является неотъемлемой частью общего образования. Это образование охватывает целый спектр знаний и навыков, отражающих важность осознанного поведения для предотвращения опасных ситуаций. В его основе лежит не просто набор правил и норм, но и ценности, которые способствуют формированию ответственного отношения к собственной безопасности и безопасности окружающих среди школьников [3, с. 205].

Ключевая цель такого образования — развить у учащихся умения эффективно реагировать на потенциально опасные обстоятельства и исключать или снижать вероятность угрозы. Для достижения этого культура безопасности включает в себя различные аспекты деятельности:

- мотивацию к поддержанию безопасности;
- знания о мерах предосторожности;
- способность принимать творческие и эффективные решения в чрезвычайных ситуациях;
- самоконтроль для создания безопасного пространства для жизни.

Личностные качества также играют важную роль в культуре безопасности. Это включает в себя систему ценностей, личные убеждения, способности и взгляды, которые служат фундаментом безопасного поведения. К тому же, обращается внимание на развитие базовых основ личности, таких как мировоззрение, мораль и психологическая подготовка к безопасной жизни. [4, с.9].

К важным аспектам формирования культуры безопасности среди воспитанников относятся следующие характеристики:

1. Внедрение в сознание молодых людей принципов и практик безопасности, что способствует укреплению данной культуры как части их жизненных установок.

2. Организация осмысленного и креативного взаимодействия между учащимися и педагогами с целью усиления восприятия и применения норм безопасности.

3. Создание условий для эффективного усвоения материальных и духовных ценностей, связанных с безопасным поведением, подготовка к реализации этих ценностей в повседневной жизни и в экстренных ситуациях.

В образовательной практике реализация культуры безопасности достигается через интегрированный подход, включающий:

- освещение тематики безопасности в рамках уроков, таких как основы безопасности и защита Родины (ОБЗР) и экологии;
- проведение специализированных воспитательных мероприятий, например, конкурсов "Школа безопасности" и занятий на полосе препятствий;
- непрерывное просветительское воздействие на учащихся для их развития, воспитания и коррекции в рамках образовательного процесса;
- применение на практике педагогических принципов, направленных на достижение конкретных целей в подготовке к безопасной жизнедеятельности — принципов, внедряемых учителями и основанных на принятых в обществе нормах и правилах безопасности.

Такой подход обеспечивает не только теоретическое знание норм безопасности, но и практическую подготовленность школьников к действиям в различных жизненных ситуациях, что является целью воспитания культуры безопасности [2, с. 32].

Интегрированный подход включает следующие ключевые характеристики:

1. Системообразующие факторы: основа воспитания культуры безопасности строится на учете внешних опасных и вредных факторов, которые могут угрожать благополучию учащихся. В этом контексте культура безопасности общества выступает как социальный фактор защиты.

2. Интеграция с образовательным процессом: воспитание культуры безопасности интегрируется в образовательный процесс через соответствующие учебные программы и курсы, которые помогают изучать и понимать проблемы безопасности в комплексе.

3. Личностно-ориентированная функция: процесс обучения нацелен на стимулирование личного самосовершенствования в области безопасности, улучшение навыков жизнедеятельности, а также на профилактику и коррекцию деструктивного поведения и жертвенности, включая диагностику уровня культуры безопасности у школьников.

4. Социально-ориентированная функция: образовательный процесс предполагает координацию и согласование социальных факторов, способствующих формированию культуры безопасности среди школьников, а также целенаправленное улучшение методов воспитания культуры безопасности в контексте социализации.

В совокупности, эти элементы создают системы воспитания культуры безопасности, призванные обеспечить безопасность разных групп - младших школьников и подростков, обучая не только теоретическим аспектам безопасности, но и практическим навыкам поведения в повседневной жизни и чрезвычайных ситуациях.

Отмечают несколько главных областей для эффективного внедрения культуры безопасности:

Цели обучения: обучение учащихся направлено на приобретение навыков, умений и личностных качеств, которые необходимы для правильных и быстрых реакций в различных потенциально опасных ситуациях. Это включает развитие мышления, личной ответственности и способности к профилактике и справедливому реагированию при угрозах.

1. Содержание образовательного процесса: подготовка охватывает множество аспектов, начиная от этических и мировоззренческих основ и заканчивая психологической и физической готовностью к действиям в условиях опасности. Важным является также осознание вредных факторов, с которыми могут столкнуться учащиеся в рамках их жизнедеятельности.

2. Средства обучения: к разнообразным и эффективным средствам относятся образовательные задания и действия, игры, упражнения и другие активности, основанные на сценариях реальных опасных ситуаций.

3. Критерии диагностики: для оценки уровня культуры безопасности используются чёткие стандарты и индикаторы, которые позволяют измерить готовность к реализации эффективных мер в ответ на угрозы.

4. Методические подходы: система обучения включает элементы методической структуры, направленные на конкретизацию и визуализацию культуры безопасности, а также на предъявление и реализацию задач, стимулирующих активное и осмысленное участие учащихся.

5. Классификация задач: задачи обучения классифицируются по различным критериям, таким как тип и характер опасных сценариев, риски, к которым подготавливает задача, ценности, которые риск угрожает нарушить, механизмы защиты и стратегии гарантирования безопасности. Также важными факторами являются возможность реагирования на неожиданные сложности и обеспечения актуальности информации о потенциальных угрозах.

Комплексный подход к разработке и реализации педагогических задач в области культуры безопасности позволит обучающимся эффективно противостоять различным угрозам и применять навыки безопасного поведения как в теории, так и на практике [1, с.128].

Интегрированная модель формирования культуры безопасности обосновывается через прочное взаимодействие между целями, методами, критериями оценки и конкретным содержанием обучения.

Ключевые аспекты этой модели следующие:

1. Взаимосвязанное Основание: модель связывает цель образовательного процесса с предметом обучения и используемыми методами на основе реальных или смоделированных ситуаций, охватывающих элементы социальной и природной среды. Эти ситуации влияют на формирование знаний и навыков обеспечения личной безопасности и окружающих.

2. Объединяющие Принципы: концепция делает акцент на согласованности основных элементов образовательной деятельности и на предпосылки, которые делают процесс образования последовательным и соответствующим рискам, с которыми сталкиваются учащиеся.

3. Динамичность Педагогических Задач: модель акцентирует на разнообразии и гибкости использования педагогических задач. Педагоги постоянно обновляют и адаптируют сценарии опасных ситуаций, рисков и сопутствующих защитных мер. Это обеспечивает реализацию всех сторон культуры безопасности и противодействия негативным явлениям.

4. Развитие Компетенций: модель ведёт к построению уровней реальности и сложности, помогая управляющим процессом воспитания поддерживать эффективное учебное пространство, которое способствует развитию независимой практики безопасности учащихся.

В целом, модель предоставляет всеобъемлющую основу для воспитания осведомлённости о безопасности, гарантируя, что каждый компонент процесса обучения является частью целостной образовательной стратегии. Внедрение интегрированного подхода к воспитанию культуры безопасности имеет много-

гранное положительное влияние на образовательную среду. Это направлено на устранение расхождений между образовательными целями и ожиданиями общественности, что способствует повышению качества подготовки учащихся к жизни в условиях, где важно уметь предотвращать и минимизировать риски [8, с.123].

Однако, в процессе внедрения этой модели могут возникнуть новые противоречия, например, между стремлением учащихся к саморазвитию и обязанностями по самостоятельному изучению принципов безопасности, или между повседневными знаниями о безопасности и специализированной информацией о принципах обеспечения безопасности. Такие противоречия могут стать стимулом для более глубокого усвоения учащимися основ безопасного поведения и повышения образовательной эффективности.

Культура безопасности включает в себя следующие структурные элементы:

1. Когнитивный компонент: означает осведомленность о различных типах опасностей - природных, техногенных, антропогенных - и стратегиях защиты от них.
2. Деятельностный компонент: включает в себя умения и навыки практического применения научных принципов для значительного снижения вероятности возникновения потенциальных угроз.
3. Валеологический компонент: способность к созданию благоприятных условий для здоровья и активного долголетия в окружающей среде.
4. Коммуникативный компонент: навыки эффективного межличностного общения, которые обеспечивают сотрудничество, взаимопомощь и достижение общих целей в группе.
5. Аксиологический компонент: нравственные убеждения, включающие глубокое личностное самоосознание и признание ценностей, таких как честь, добросовестность, альтруизм и патриотизм.

Проблема морально-психологической устойчивости в условиях ЧС приобретает особую актуальность и не сводится к простому знанию алгоритмов действий. Она охватывает широкий спектр личностных качеств, позволяющих сохранять самообладание, принимать эффективные решения и действовать в условиях стресса, неопределенности и потенциальной угрозы жизни [6, с.7].

Многогранный подход ОБЗР к воспитанию морально-психологической устойчивости

В рамках предмета ОБЗР воспитание морально -психологической устойчивости осуществляется не изолированно, а в тесной взаимосвязи с другими направлениями:

Духовно-нравственное воспитание:

В условиях ЧС духовная сила, вера в себя и свои возможности, способность к состраданию и взаимопомощи становятся критическими факторами выживания. ОБЗР способствует формированию системы ценностей, основанной на гуманизме, патриотизме и ответственности перед обществом. В условиях дефицита милосердия и сострадания, который отмечается в современном мире, эта роль ОБЗР особенно важна. В рамках этого направления обучающиеся осмысливают смысл жизни, учат ценить человеческие отношения и развива-

ют внутренний стержень, необходимый для преодоления трудностей.

Трудовое воспитание:

Практические навыки, полученные на уроках ОБЗР, являются неотъемлемой частью морально - психологической устойчивости. Умение оказывать первую медицинскую помощь, разводить костер, ориентироваться на местности, обеспечивать себя пропитанием – все это не только способствует выживанию, но и развивает уверенность в себе и способность к самостоятельным действиям в кризисных ситуациях.

Физическое воспитание:

Хорошая физическая подготовка является важным фактором МПУ. Выносливость, сила, ловкость позволяют более эффективно действовать в экстремальных условиях и преодолевать физические нагрузки.

Социально-правовое, экономическое, гражданское и патриотическое воспитание: Понимание своих прав и обязанностей, умение взаимодействовать с обществом и государством, а также чувство патриотизма – все это важно для адаптации и выживания в условиях ЧС. ОБЗР способствует формированию гражданской позиции и готовности к активным действиям по защите себя, своих близких и Родины.

Экологическое воспитание:

Понимание взаимосвязи человека и окружающей среды также необходимо для выживания в условиях ЧС. Умение адаптироваться к изменившимся условиям и использовать ресурсы природы является важным навыком. Анализируя экологические риски обучающиеся должны осознавать, что здоровье планеты является не только гарантом личной безопасности, но и важным фактором стабильности общества в целом.

Духовно-нравственное воспитание: залог успешного будущего России

Вопрос духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в России сегодня стоит особенно остро. Более того, он выходит за рамки просто актуальной темы и становится ключевым фактором будущего страны. Мы живем во время стремительных изменений, информационного перенасыщения и постоянного воздействия внешних факторов, которые оказывают значительное влияние на формирование личности обучающегося. Поэтому вопрос о том, какими ценностями он будет руководствоваться во взрослой жизни, приобретает первостепенное значение.

Традиционное представление об образовании, сосредоточенное исключительно на накоплении знаний и навыков, уже не соответствует современным реалиям. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России» явно подчеркивают необходимость гармоничного развития личности, включающего в себя не только интеллектуальную, но и нравственную, духовную составляющую. Успешность индивида в будущем зависит не только от уровня его профессиональных компетенций, но и от его моральных принципов, способности к сочувствию, ответственности и гражданской позиции.

Почему духовно-нравственное воспитание так важно именно сейчас?

Во-первых, современный мир переполнен противоречивой информацией. Поток данных, поступающий к детям из различных источников – интернета, социальных сетей, телевидения – часто носит хаотичный и не всегда позитивный характер. Это создает серьезные риски формирования искаженного мировоззрения, снижения уровня моральных ориентиров и формирования потребительского отношения к жизни.

Во-вторых, нравственные знания не являются врожденными. Они формируются в процессе воспитания и социализации, помогая ребенку понимать границы дозволенного, предсказывать последствия своих действий и ориентироваться в сложных этических ситуациях. Формирование таких представлений – это залог социальной адаптации, способности строить гармоничные отношения с окружающими и включаться в общественную жизнь, неся ответственность за свои поступки [9, с.45].

В-третьих, духовно-нравственное воспитание неразрывно связано с формированием самосознания, патриотизма и любви к Родине. Оно помогает обучающимся осознать свою принадлежность к нации, понять историческое прошлое своей страны и приобрести чувство ответственности за ее будущее. Только человек, воспитанный на ценностях патриотизма и гражданской ответственности, способен стать активным и созидающим гражданином своей страны.

Цель педагогической деятельности в этом контексте – воспитание гармонично развитой личности, обладающей высокими нравственными качествами, чувством ответственности и стремлением к самосовершенствованию. Это личность, способная принимать взвешенные решения, ориентируясь на общечеловеческие ценности и законы морали. Это личность, готовая вносить свой вклад в развитие общества и страны, являющаяся активным и ответственным гражданином России. Только таким образом мы сможем обеспечить процветание нашей страны и создание счастливого будущего для наших детей.

Гражданское воспитание: от школьной парты к активной гражданской позиции

Воспитание гражданина – одна из ключевых задач современной системы образования. В условиях стремительно меняющегося мира, формирование ответственного и активного гражданина России становится не просто желательным, а жизненно необходимым. Однако гражданское воспитание – это не просто заучивание дат и имен, это сложный и многогранный процесс, включающий в себя формирование целого комплекса личностных качеств и ценностных ориентиров.

Традиционно гражданское воспитание ассоциируется с изучением истории, обществознания и литературы. Эти предметы безусловно играют важную роль, позволяя погрузиться в контекст исторического развития страны, понять механизмы государственного устройства и освоить основы правовых норм. Однако гражданское воспитание – это не только знание, но и действие. Именно поэтому ключевым аспектом становится активизация обучающихся, вовлечение

их в совместную творческую деятельность, направленную на развитие чувства патриотизма, социальной ответственности и готовности к активному участию в жизни общества.

Особое место в процессе гражданского воспитания занимает предмет «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР). На первый взгляд, связь между ОБЗР и формированием гражданской позиции может показаться не очевидной. Однако в рамках данного предмета рассматриваются актуальные вопросы безопасности, включая:

- гражданскую оборону,
- правовые основы безопасности,
- медицинскую помощь
- профилактику чрезвычайных ситуаций.

Именно в этих разделах закладываются основы ответственного поведения, умения принимать взвешенные решения в критических ситуациях и действовать в интересах общества. В процессе обучения обучающиеся осваивают навыки командной работы, взаимопомощи и коллективной ответственности – важные компоненты гражданской зрелости. Уточнение понятийного аппарата в области гражданского воспитания является необходимым условием его эффективности. В педагогической литературе часто используется понятие «гражданское воспитание», под которым понимается формирование гражданственности как интегративного качества личности. Это качество позволяет человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным, способным к активному участию в общественной жизни и защите своих прав и интересов.

Воспитание гражданственности – это долгосрочный процесс, требующий системного подхода и взаимодействия семьи, школы и общества в целом. Он основан на формировании у детей и подростков ценностного отношения к истории своей страны, к государственным символам, к законам и правилам общежития.

Это не просто знания, а глубокое понимание своей принадлежности к обществу и готовность вносить свой вклад в его развитие и процветание. Только в таком случае гражданское воспитание будет действительно эффективным, а результатом станет формирование ответственных, активных и патриотично настроенных граждан России.

Правовое воспитание: формирование ответственного гражданина

Правовое воспитание – это не просто заучивание законов, а сложный и многогранный процесс формирования у подрастающего поколения и взрослых устойчивых правовых представлений, навыков и ответственности. Его цель – воспитание гражданина, способного осознанно принимать решения, не причиняя вреда себе и окружающим. В основе лежит не механическое заучивание норм, а выработка внутреннего убеждения в необходимости соблюдения права и уважения к нему.

В контексте школьного образования правовое воспитание приобретает особое значение. Воспитание выступает как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, имеющая свою структуру и методы, направленные на достижение конкретных целей. Основные задачи правового воспитания

школьников сводятся к:

•Формированию правосознания:

Развитию у учащихся понимания сути правовых норм, их значения для общества и личности. Это включает в себя не только знание законов, но и умение анализировать правовые ситуации, отличать правомерное поведение от противоправного.

•Выработке правовой культуры:

Воспитанию уважения к закону, готовности соблюдать его предписания и ответственности за свои действия. Сюда входит умение мирно разрешать конфликты, соблюдать права других людей и защищать свои собственные.

•Развитию правовых навыков:

Освоению практических умений, связанных с применением правовых знаний на практике. Например, умение пользоваться правовой информацией, обращаться за помощью к компетентным органам, защищать свои права. [7, с.16].

Методы правового воспитания:

Эффективное правовое воспитание опирается на комплекс методов, взаимодействующих друг друга и учитывающих возрастные особенности учащихся. Среди наиболее распространенных можно выделить:

Метод убеждения:

Этот метод основан на логических доказательствах, фактах и примерах. Педагог, используя свои знания и опыт, разъясняет учащимся правовые нормы, их значение и последствия их нарушения. Важно не только передать информацию, но и сформировать у учащихся внутреннее убеждение в необходимости соблюдения закона. Эффективность метода убеждения во многом зависит от педагогического мастерства и умения найти индивидуальный подход к каждому ученику [9, с.40].

Метод упражнения:

Практическое применение правовых знаний в различных ситуациях является ключевым элементом правового воспитания. Это могут быть:

- ролевые игры,
- разбор конкретных кейсов,
- решение правовых задач,
- участие в дискуссиях и дебатах.

Метод упражнения позволяет учащимся не только закрепить теоретические знания, но и развить правовые навыки, научиться применять полученные знания на практике. Здесь важен принцип «метода проб и ошибок», позволяющий на безопасном уровне проанализировать последствия принятых решений.

Методы стимулирования:

Поощрение правильного поведения и предотвращение правонарушений также играет важную роль. Это может быть положительная оценка, похвалы, награды, участие в общественной жизни. Однако, важно помнить, что стимулирование не должно быть единственным методом, оно должно комбинироваться с другими методами, способствующими формированию внутренней мо-

тивации к соблюдению права.

Правовое воспитание – это непрерывный процесс, начинающийся в детстве и продолжающийся на протяжении всей жизни. Его эффективность зависит от комплексного подхода, использования разнообразных методов и сотрудничества семьи, образовательных организаций и общества. Только совместные усилия всех участников процесса помогут сформировать ответственных и законопослушных граждан, которые смогут создать справедливое и благополучное общество.

Таким образом, комплексный подход к формированию культуры безопасности при изучении предмета «Основы безопасности и защита Родины» (ОБЗР) позволяет учащимся не только освоить знания и навыки для предотвращения рисков, но и сформировать ценностное отношение к жизни, здоровью и общественной безопасности.

Список источников

1. Антипов, В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям: монография. Москва: ВЛАДОС, 2023. 174с.
2. Антюхин Э., Концепция воспитания безопасности жизнедеятельности // Основы безопасности жизни / Э. Антюхин, 2023.- № 5. С. 34-37.
3. Багдыков, Г. Энциклопедия резервных возможностей человека. Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс» / Г. Багдыков, 2021. С - 416
4. Гладкая Е.С., Орехова И.Л., Натарова Д.В. Военно-патриотическое воспитание обучающихся в общеобразовательной организации // Современные проблемы науки и образования.–2024.–№ 5.;
5. Гетманский, В. Образовательные технологии XXI века – в обучение по вопросам безопасности жизнедеятельности // В. Гетманский, Основы безопасности жизнедеятельности.- 2021.- № 5. С. 40-43.
6. Сапронов, В. Безопасность жизнедеятельности и будущее человечества // В. Сапронов, Основы безопасности жизни.- 2009.- № 1.- С. 4-8.
7. Сидоркин, В. А. Психолого-педагогические условия формирования готовности школьников к организованным действиям, при чрезвычайных ситуациях [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 /В. А. Сидоркин.- М., 2018.-16 с.
8. Харламенкова Н.Е. Антропогенные и природные угрозы безопасности человека: психологический аспект // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 4 (89). С. 128-140.
9. Цабулин, В. Структура обучения будущих специалистов в области безопасности // В. Цибулин, Основы безопасности жизнедеятельности.- 2002.- № 9.- С. 44-47.

УДК 370

ГЛАВА 10. СТРАТЕГИИ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Дьячкова Татьяна Валерьяновнак.б.н., доцент
ГОУ ВО МО ГГТУ**Берсенева Ирина Анатольевна**к.б.н., доцент
ГОУ ВО МО ГГТУ

Аннотация: в данной главе монографии проведен аналитический обзор литературы и опубликованы результаты исследования оценки уровня тревожности, который находится в прямой зависимости от психологической устойчивости личности, что актуально для обеспечения безопасности жизни человека в чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: тревожность, психологическая устойчивость, безопасность жизни, личность человека

PERSONAL SECURITY PROTECTION STRATEGIES

**Dyachkova Tatiana Valeryanovna,
Berseneva Irina Anatolyevna**

Abstract: The monograph contains an analytical review of the literature and publishes the results of a study assessing the level of anxiety, which is directly dependent on the psychological stability of the individual, which is important for ensuring the safety of human life in emergency situations.

Keywords: anxiety, psychological stability, life safety, personality of a person

Обеспечение безопасности жизни представляет собой одну из основных потребностей человека. В настоящее время реальность такова, что наблюдается увеличение числа и масштаба аварий и катастроф, чрезвычайных ситуаций техногенного происхождения, террористических актов и экстремистской деятельности. Готовность к преодолению опасности всегда требует принятия решений в зависимости от обстоятельств. Однако не все взрослые способны объективно оценивать уровень риска тех или иных действий и их последствия. Когда человек сталкивается с угрозой, его мозг генерирует разнообразные реакции, предсказать которые крайне сложно, поскольку на это влияет множество аспектов, включая психологическую подготовленность к действиям в чрезвычайных ситуациях [2, с. 33].

Неспособность правильно реагировать и отсутствие необходимых навыков поведения при опасности становятся неприемлемыми. Растёт ответственность учителей, особенно преподавателей дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР). Большая роль отводится школьным психологам — те-

перь они отвечают не только за высокий уровень теоретической подготовки обучающихся, но и за способность применять полученные знания на практике, когда возникает угроза жизни и здоровью.

Для достижения этой цели главная роль отводится школьным психологам, которым необходимо разрабатывать методы, приёмы и технологии, направленные на развитие и совершенствование прикладных умений и навыков учащихся. Это поможет сформировать у обучающихся психологическую устойчивость к действиям в экстремальных ситуациях. Принятие верного решения существенно зависит от морально-психологического состояния человека, которое часто сопровождается стрессом и психическими расстройствами. Этот фактор оказывает наиболее негативное влияние именно на психическое здоровье. В результате нарушаются мыслительные процессы, ослабевает или вовсе утрачивается контроль над собственным поведением, что может привести к непредсказуемым и неоправданным последствиям.

В опасных ситуациях существует два вида психологических реакций (рис. 1).



Рис. 1. Виды психологических реакций

Оба этих типа реакций могут привести как к успешному исходу в конкретной ситуации, так и к негативным последствиям.

Чтобы в будущем индивидуум умел эффективно действовать в опасных ситуациях, важно уже со школьной скамьи развивать психологическую устойчивость к таким ситуациям. Эта подготовка поможет принимать взвешенные решения, от которых будет зависеть дальнейший ход событий, здоровье и даже сама жизнь [3, с. 305].

Психологическая устойчивость личности играет ключевую роль в структуре человеческих качеств и находится в прямой зависимости от уровня тревож-

ности. Минимальный порог тревожности присущ человеку как условие его успешной адаптации к окружающей среде.

Зигмунд Фрейд, в 1923 году, ввел термин «тревога» в арсенал психологических терминов, разграничивая между «конкретным страхом» (Furcht) и «обобщенной тревогой» (Angst) [1, с. 28].

Обобщенная тревога представляет собой иррациональное беспокойство, не связанное с конкретной угрозой, и является результатом эмоционального разлада. Страх перед смертью и различными травмами, как умственными, так и физическими, занимает центральное место в человеческих страхах, обычно подавляемый в повседневной жизни, и не оказывающий осознанного воздействия на наше поведение. Но в моменты столкновения с реальной или медийной угрозой этот подавленный страх может быть реактивирован, что приведет к повышению уровня тревожности. Уровень тревожности имеет прямое отношение к психологической устойчивости, а ее анализ предполагает изучение психоаналитических защитных механизмов и их влияние на образовательный процесс и развитие личности.

Тревожность приводит к активации защитных реакций и является фундаментом для адаптации индивида в обществе, обладая двойственной ролью:

- вызывает неприятные переживания от возможных, но неопределенных угроз;
- действует как постоянная особенность личности, предрасположенность к восприятию окружающего мира как потенциально опасного.

Этикетка высокой тревожности может оказать негативное воздействие на личностное развитие и адаптивные способности человека.

Тревожность является психическим состоянием, вызывающим оборонительную реакцию, которая является ключевым элементом процесса адаптации. В области психологии тревожность рассматривается через два главных аспекта:

- во-первых, она проявляется как ощущение дискомфорта из-за внутреннего беспокойства и ожидания беды, возникающего в ответ на неопределенные угрозы. Это может включать страх оценки окружающими, агрессивного ответа, предполагаемой неприязни или беспокойства за своё достоинство и репутацию, часто коренящиеся в глубинных страхах.
- во-вторых, тревожность может проявляться как постоянная характеристика личности, отражая склонность индивида к постоянному переживанию угрозы в различных ситуациях, в результате чего внешний мир воспринимается как более опасный.

Постоянно высокий уровень тревожности может указывать на проблемы в развитии личности и отрицательно сказаться на его траектории. Так же, апатия к текущим проблемам проистекает из защитных механизмов психики, в основном через отрицание, и проявляется через отказ беспокоиться в потенциально опасных ситуациях. Это порождает дискуссию о значении тревожности в жизни человека. Тревога возникает при столкновении с предполагаемыми или реальными угрозами, при этом её интенсивность и проявления колеблются в зависи-

мости от воздействующих стрессоров [8, с. 48].

Тревожность – результат взаимодействия когнитивных и личностных особенностей, формирующих уникальную структуру.

В психологии выделяют *эмоциональную тревожность* как мгновенное чувство, возникающее в ответ на угрозы, и *черту личности*, указывающую на склонность к испытыванию опасений.

Личностная тревожность проявляется восприятием ситуаций как угрожающих, в то время как ситуационная тревожность активизируется специфическими раздражителями, с сохранением эмоционального баланса в другое время. Так, тревожность отражает многоаспектные взаимоотношения между восприятием угроз и предрасположенностями личности.

Корни тревожности закладываются через искажения в межличностных связях:

- в раннем возрасте через взаимодействие с родителями;
- во взрослой жизни - через внутренние переживания и в первую очередь чувство самооценки.

Различают *стойкую тревожность*, отличающуюся непрерывным опасением за жизнь в целом, и *ситуационную тревожность*, возникающую в ответ на определенные события (обучение, экзамены, социальная адаптация и т.д.).

В изучении тревожности принято выделять два главных направления в понимании ее психологической сущности:

- является психической реакцией на стрессовые ситуации, проявляясь как временное понижение настроения;
- является элементом темперамента, связанным с особенностями нервной системы, а именно с её невысокой стойкостью и замедленными реакциями на стимулы.

Тревожность может проявляться как реакция на фактические угрозы или проблемы, так и возникать необоснованно при внешне благополучных обстоятельствах из-за иррационального восприятия. Тревожность отражает положение на шкале между нейротизмом и эмоциональной стабильностью, иллюстрируя специфический ответ человека на стресс.

К стадиям тревожности относят:

Стадия предтревожности

Этот уровень описывается как переживание, в котором человек испытывает внутреннее душевное беспокойство, сопровождаемое умеренными проявлениями тревоги и максимальной способностью к приспособлению к обстоятельствам. Ощущение напряжения в этот период проявляется через повышенную осторожность и чувство дискомфорта. Этот уровень чаще всего служит сигналом о потенциальном усилении тревожности.

Начальная стадия

Первоначально индивидуум испытывает растущее психологическое напряжение, которое далее либо изменяется, либо обостряется синдромами гиперчувствительности к экстремальным стимулам.

Стадия развития

Человек ощущает тревожность, испытывая чувство неопределенной опасности, переживания без ясных причин. На этом уровне тревога усугубляется и конкретизируется, трансформируясь в опасение. Тем не менее, причины опасности не всегда согласуются с фактическим риском.

Паническая атака

Глубокий ужас, который может перерасти в полноценную паническую атаку. Вызывает чувство неизбежного риска, неотвратимой катастрофы. Это состояние может вызвать и усиление общей, неопределенной тревоги. Процессы, ведущие к этой точке, требуют немедленного вмешательства. В данный период видимо острое беспокойство, предрасположенность к паническим реакциям, но также и активные попытки найти помощь. Разрушение порядка деятельности достигает своего пика.

В ответ на стрессовую ситуацию, осознание и объективная оценка событий играют ключевую роль. Эта оценка запускает эмоциональную реакцию, приводя к возникновению нервозности.

Защитные реакции

Мозг, анализируя происходящее, невольно задействует оборонительные стратегии для снижения уровня напряжения, вызванного данными обстоятельствами. Как элемент психологической обороны, эти стратегии работают на протяжении всего процесса становления тревоги.

Тревожность является характеристикой темперамента, определяемой чертами нервной системы, включая ее слабость и склонность к медленному восстановлению. Это состояние может быть обоснованным, если существует реальная угроза или личное благополучие находится под угрозой. Также тревожность может проявляться как необоснованная, при благоприятных внешних условиях, из-за субъективно искаженного восприятия реальности индивидом [5, с. 14].

Анксиозность на протяжении спектра от нейротизма до эмоциональной устойчивости рассматривается как критерий оценки личностных характеристик, отображающий способы, которыми индивид реагирует на стрессогенные ситуации.

С увеличением уровня анксиозности наблюдаются трансформации в системно-структурном аспекте тревожности. Б.Ф. Березин описал эти трансформации как «проявления цепочки тревожности», располагающиеся на разных уровнях структуры.

1. Степень активации

Определяется присутствием ощущений внутреннего дискомфорта, сопровождаемых умеренной тревожностью и максимальной способностью к адаптации. Ощущение напряжения проявляется через состояния бдительности и неудобства. Данный уровень больше служит предвестником тревоги, чем ее явным проявлением.

2. Степень восприимчивости

Степень восприимчивости возрастает, делая некогда безразличные раздражители важными на личностном уровне. Когда это усиливается, они начи-

нают вызывать негативные эмоции. Это ведет к возникновению недифференцированной реакции, проявляющейся в повышенной раздражительности.

3. Степень тревожности

Появляется тревожность, когда человек испытывает смутное предчувствие угрозы, ощущение туманной беды. На данной стадии беспокойство обостряется, приобретает четкие очертания и эволюционирует в страх. При этом источники страха могут быть не связаны с реальной опасностью.

4. Степень экстремальной тревожности

Экстремальная тревожность, способная эскалировать в террор. Присутствует страх перед неотвратимой угрозой, грозящей катастрофой. Такой эмоциональный ответ может спровоцировать и интенсификация общей тревожности. Тревога и страх эскалируют, вызывая панический, однако целенаправленный поиск поддержки. Дезорганизация действий достигает апогея.

5. Ответная реакция организма

Под влиянием стрессора индивид использует когнитивное восприятие ситуации, что приводит к возникающим эмоциональным реакциям, преобразуемым в чувство тревоги. Этот процесс когнитивной оценки инициирует как произвольные ответные механизмы организма, так и активацию адаптационных стратегий, направленных на снижение уровня тревожности. В роли стандартной адаптационной стратегии выступает механизм психологической защиты. Описанный механизм подчеркивает, что психологическая защита может активироваться на различных стадиях восприятия тревожных ситуаций.

Существуют различные методы борьбы с тревогой. Карен Хорни, анализируя влияние современной культуры, выделила четыре основные тактики преодоления тревожности:

- осмысление её основ,
- отказ от признания её наличия,
- употребление психоактивных средств для ее подавления,
- избегание потенциальных источников стресса.

Переживание сильной угрозы из-за предстоящих заданий усиливает тревожность у людей, что негативно влияет на их производительность и функциональные возможности для достижения успеха.

Тревожность, воспринимаемая как характерная черта, играет ключевую роль в разработке устойчивых защитных механизмов. Однако для их формирования индивидууму необходимо пройти через серию неудач и освоить неэффективные способы копирования с тревожными ситуациями.

В рамках общей психологии выделяют две ключевые интерпретации концепции «тревожности». В первом контексте термин применяется для описания негативного эмоционального состояния, отличающегося индивидуальным чувством внутреннего давления и предвкушением нежелательного исхода событий. Это состояние возникает из-за столкновения с нечетко определенной угрозой:

- ожидание критики,
- возможности агрессивного ответа,

- восприятия неприязни к себе,
- риска для собственного достоинства и репутации).

Во второй интерпретации, тревожность рассматривается как персональная характеристика, указывающая на стабильную тенденцию личности к переживанию угрозы собственному "Я" в разнообразных контекстах. Такие индивиды обычно видят в окружающем мире больше потенциальных опасностей, по сравнению с теми, кто имеет низкий уровень тревожности. Высокая тревожность сигнализирует о проблемах в развитии личности и может негативно сказываться на дальнейшем развитии данной черты [7, с. 120].

Апатия к актуальным проблемам и их ухудшение, возникающее из-за применения механизмов психологической защиты, например отрицания, существенно воздействуют на психическое состояние человека. Это проявляется в отсутствии ощущения беспокойства даже перед лицом событий, несущих в себе потенциал опасности. Такая ситуация поднимает вопросы относительно функциональности и роли беспокойства в жизни человека. Беспокойство возникает в моменты, когда человек встречается с ситуациями, несущими в себе реальную или предполагаемую опасность.

Его интенсивность может колебаться, адаптируясь под текущий уровень стресса, который переживает индивид. Существует множество аспектов тревожности, расположенных на пересечении личностных особенностей и психологических процессов. Она может выступать как временное эмоциональное реагирование, так и как постоянный элемент личности, тесно связанный с темпераментом человека. Этот психологический показатель также описывает индивидуальные различия в предрасположенности к переживанию тревожности.

Согласно научным исследованиям, гендерные различия оказывают значимое влияние на восприятие опасностей и методы их преодоления. Женщины обычно предпочитают избегать сценариев с повышенной степенью риска, в то время как мужчины чаще принимают активные меры противодействия угрозам, что ведет к снижению вероятности возникновения аварий и прочих инцидентов [6, с. 10].

Эти выявленные гендерные различия подчеркивают необходимость разработки и внедрения мер безопасности на рабочих местах, целью которых является сокращение раздражителей, вызывающих негативные эмоциональные реакции, такие как страх и беспокойство. Для женщин важна рабочая атмосфера с ясно определенными задачами и высокими требованиями к качеству работы, в то время как мужчины проявляют большую эффективность и удовлетворение в условиях, предоставляющих свободу для творчества и гибкости в адаптации к новым вызовам.

Постоянное переживание тревожности могут существенно помешать адаптации к должностным обязанностям и стать угрозой для личного благополучия. Взаимосвязь между сотрудником и рабочей средой требует непрерывного адаптивного обновления в ответ на различные вызовы, такие как освоение новых умений, смена ролей или стремление к личностному росту, даже при отсутствии очевидных признаков неудачной адаптации.

Нарушение адаптационных механизмов может происходить как в результате внезапных и значительных, так и из-за постепенных, но длительных изменений в условиях труда, приводя к ряду проблем, включая:

- понижение трудоспособности,
- снижение качества работы,
- нарушение дисциплины,
- увеличение аварий и травм.

В последние десятилетия акцент в психологических исследованиях часто делался на глубокое понимание заметных психологических реакций, таких как:

- стресс,
- тревожность,
- устойчивость к изменениям и препятствиям в достижении целей.

Эти психические реакции, обычно возникающие в ответ на определенные события или действия, выполняют функцию адаптации к непрерывно изменяющемуся окружению, связывая способности человека с данными условиями и координируя его взаимодействие с окружающей средой.

Основой для этих психических реакций служат функционирующие динамические системы нервной системы, сконцентрированные вокруг доминирующих процессов.

В отличие от физиологических адаптаций, отражающих энергетический обмен в процессе адаптации, психические состояния в основном опираются на обработку информации, способствуя адаптивному поведению на психологическом уровне. Исследователь А. О. Прохоров указывает на три ключевых аспекта, влияющих на формирование психических состояний:

- первый связан с внешней ситуацией, определяющей гармонию между личностными характеристиками и условиями окружающей среды, что, в свою очередь, влияет на психическое состояние организма.
- второй аспект касается самого человека, его индивидуальных черт и внутренних ресурсов — опыта, навыков и знаний, влияющих на восприятие окружающей действительности.

Ключевым аспектом нестабильных состояний является их способность инициировать появление новых элементов в структуре личности, которые затем становятся частью её характерных черт. Эти нестабильные фазы выступают в роли катализатора для нарушений в адаптационных процессах личности, что создает риски угрозы её психологической защищенности, вызванные как внешними, так и внутренними обстоятельствами.

Психические состояния имеют глубокую индивидуальную природу, так как они непосредственно связаны с уникальными характеристиками личности, её ценностями и предпочтениями. Тем не менее, это соответствие может быть нарушено, что приводит:

- к снижению адаптивных возможностей,
- уменьшению эффективности поведения и деятельности,

- к полному расстройству адаптации.

В изучаемой области могут появляться сложные психологические и физиологические реакции, обобщенно именуемые «трудными состояниями». Этот концепт был введен в академическую сферу Ф.Д. Горбовым более 25 лет назад, в ходе анализа реакций летчиков на стрессовые условия работы. Горбовым было выявлено, что ряд профессиональных вызовов приводит к временным психическим расстройствам, среди которых краткосрочные потери нервной устойчивости, эфемерные дефекты кратковременной памяти, ухудшение способности к пространственному восприятию и дисфункции в системе внутреннего регулирования.

В российском руководстве по охране труда и промышленной безопасности подчеркивается, что как физическое, так и психическое истощение являются важными факторами, способствующими увеличению вероятности ошибок в операциях и производственных происшествий. Это состояние часто сопровождается уменьшением трудовой продуктивности, возникая в результате высокой умственной или физической нагрузки, и, как правило, оно обратимо.

При выполнении интеллектуальных заданий возникает умственное истощение, в то время как адекватные физические действия приводят к физическому истощению.

Различают два типа истощения:

- мышечное (физическое),
- нервно-психическое (умственное),

которые могут проявляться одновременно во время интенсивных трудовых усилий, а их разделение является довольно условным.

Мышечное (физическое) истощение	Нервно-психическое (умственное) истощение
<p>Проявляется как результат физического перенапряжения. Мышцы, испытывающие чрезмерные нагрузки, начинают вырабатывать молочную кислоту, что может привести к болям и общей усталости. Отсутствие достаточного восстановления создает условия для хронического состояния усталости, что может привести к более серьезным травмам, таким как растяжения, разрывы связок или даже проблемы с суставами.</p> <p>Чтобы избежать мышечного истощения, важно поддерживать баланс между интенсивными тренировками и отдыхом. Правильное питание также играет ключевую роль: мышцы нуждаются в белках, углеводах и витаминах для восстановления. Гидратация также критически важна, так как обезвоживание может усугубить состояние усталости.</p>	<p>Проявляется как результат долгосрочного воздействия стресса, перегрузки на работе и недостатка эмоциональной поддержки. Это состояние может приводить к ухудшению когнитивных функций, таким как внимание, память и проблема с принятием решений. В дополнение к физическим проявлениям, как головная боль или мигрень, может наступить глубокое чувство опустошенности и потери мотивации.</p> <p>Для восстановления от нервно-психического истощения важно уделять внимание ментальному здоровью. Методы релаксации, такие как медитация, дыхательные практики и регулярные физические упражнения, могут значительно помочь в борьбе с симптомами. Создание поддерживающей социальной сети, включая общение с друзьями и близкими, также помогает в восстановлении эмоционального баланса.</p>

Физически тяжелая работа в основном вызывает мышечную усталость, тогда как интенсификация умственного труда или выполнение монотонных задач истощает центральную нервную систему. Также выделяется первичное истощение, которое может возникнуть на ранних этапах выполнения профессиональных обязанностей из-за недостаточной подготовки навыков, но его можно преодолеть в течение рабочего дня, что приводит к реализации скрытых резервов организма.

Состояние тревоги может негативно сказываться на адаптации личности и её безопасности в процессе работы. Достигнутый баланс между человеком и профессиональной средой, устанавливаемый в ходе профессиональной адаптации, не является фиксированным состоянием.

Изменения в профессиональной среде, такие как приход нового руководителя, переход на новую должность или смена профессии, а также изменяющиеся потребности и цели индивидуума, требуют активизации процесса адаптации.

Таким образом, психологическая готовность к чрезвычайным ситуациям представляет собой сложное динамическое образование, которое отражает сочетание интеллектуальных, мотивационных и волевых характеристик личности, взаимодействующих с внешними обстоятельствами. В итоге, можно утверждать, что готовность человека действовать в экстремальных ситуациях — это интегрированная характеристика, включающая знания, необходимые способы поведения, мотивационные и волевые качества личности, направленные на снижение воздействия опасных факторов.

Список источников

1. Волгин, С. И. Психолого-педагогическая подготовка учащихся к действиям в экстремальных ситуациях // Наука и образование: поиск перспектив модернизации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 12 июля 2023г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 25-29.

2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога. - Минск, Москва: "Харвест" "АСТ", 2023.

3. Ительсон, Л. Б. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. — М.: ООО «Издательство АСТ», Мн.: Харвест, 2002. — 896 с. — (Библиотека практической психологии).

4. Лебедева, Ю. В. Педагогическая психология : практикум / Ю. В. Лебедева, И.О. Куваева ; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. — 159 с.

5. Мошкин, В. Методы, закономерности и принципы воспитания культуры личной безопасности // В. Мошкин, Основы безопасности жизнедеятельности. - 2021.- № 2.- С. 14-20.

6. Сидоркин, В. А. Психолого-педагогические условия формирования готовности школьников к организованным действиям, при чрезвычайных ситуа-

циях [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 /В. А. Сидоркин. М., 2018.-16 с.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - Москва [и др.] : Питер, 2012. - 705, [7] с. : ил.; 24 с. - (Мастера психологии).

7. Сорокина, Л. А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Сорокина.- Тюмень, 2023.- С. 199.

8. Цабулин, В. Структура обучения будущих специалистов в области безопасности // В. Цибулин, Основы безопасности жизнедеятельности.- 2022.- № 9.- С. 44-49

УДК 14.35.09

ГЛАВА 11. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ ПИЩЕВОГО ПРОИЗВОДСТВА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Мусабеков Ондасын Устенович

д.п.н., профессор

АО «Алматинский технологический университет»

г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация: в данной главе монографии обоснована и разработана технология совершенствования методической подготовки преподавателя физики будущих инженеров-технологов пищевого производства – выпускника педагогического или классического университета по осуществлению межпредметных связей физики с профилирующими дисциплинами, изучаемые студентами специальности пищевой отрасли промышленности технологического университета. Цель данной работы разработка технологию совершенствования методической подготовки преподавателя физики студентов вышеназванной специальности по осуществлению межпредметных связей физики с профилирующими дисциплинами.

Ключевые слова: межпредметные связи, физика, профилирующие дисциплины, инженер-технолог, пищевое производство.

IMPROVING THE METHODOLOGICAL TRAINING OF A PHYSICS TEACHER FOR FUTURE FOOD PRODUCTION ENGINEERS IN THE IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS

Musabekov Ondasyn Ustenovich

Abstract: The monograph substantiates and develops a technology for improving the methodological training of a teacher of physics of future food production engineers - a graduate of a pedagogical or classical university for the implementation of interdisciplinary relations of physics with profiling disciplines, studied by students of the specialty of the food industry of a technological university. The purpose of this work is to develop a technology for improving the methodological training of a physics teacher for students of the aforementioned specialty in the implementation of interdisciplinary relations between physics and profiling disciplines.

Key words: interdisciplinary communications, physics, profiling disciplines, process engineer, food production.

ВВЕДЕНИЕ

Наука Казахстана в нынешнем виде не способна эффективно взаимодействовать с промышленностью и адекватно реагировать на потребности экономики [1, с. 43]. При этом автор статьи под промышленностью понимает, и пищевой отрасли промышленности. Одним из главных факторов эффективности внедрения инновационной технологии в промышленность является фундаментальные знания инженеров-технологов пищевого производства. Об этом отмечают Ю.П. Морозов, У.Б. Баймуратов, Ф.М. Днишев, современный этап научно-технического прогресса характеризуется технологической революцией, связанной с переходом от преимущественно механической обработки предметов труда к комплексному использованию многообразных сложных форм движения материи, особенно физических, химических, биологических процессов [2, с. 359]. Следовательно, совершенствование методической подготовки (МП) преподавателей физики будущих инженеров-технологов пищевого производства (ПП) по обучению их использованию физических знаний и умений, которые имеют фундаментальный характер к изучению профилирующих дисциплин, содержание которых часто меняется в связи с изменениями производственной технологии в условиях рыночной экономики позволяет быстро освоить или изменять производственную технологию.

Определяя методической деятельности преподавателя вуза как вид профессионально-педагогической деятельности, направленной на организацию методической работы Н.В. Соловова считает её механизмом профессионально-личностного развития, опосредующим качество образовательного процесса [3, с. 52]. При этом в должностные обязанности профессорско-преподавательского состава вуза включены несколько видов методической деятельности: учебно-методическая, научно-методическая, организационно-методическая.

Должностные обязанности преподавателя как мотивы осуществления преподавателем физики будущих инженеров-технологов ПП межпредметных связей (МПС) своего предмета с профилирующими дисциплинами технического университета могут включать: повышение мотивации будущих инженеров-технологов ПП, видя практическое применение физики в других дисциплинах (например, в профилирующих дисциплинах), становятся более заинтересованными в изучении этого предмета преподавателя. Теория и практика осуществления МПС физики с профилирующими дисциплинами в технических вузах исследована многими авторами [4, 5].

Однако, до сих пор не решено противоречие между потребностью современного технического университета в преподавателе физики, способного обучать будущих инженеров-технологов ПП осуществлению межпредметных связей (ОМПС) физики с профилирующими (специальными) дисциплинами и недостаточным вниманием совершенствованию МП такого преподавателя на начальном этапе преподавания физики в техническом университете. Совершенствование методической подготовки (СМП) преподавателя физики по реализации МПС на этапе преподавания, в частности в самообразовании можно

разрешать указанного противоречия. Однако без качественного изменения содержания послевузовской подготовки преподавателя физики будущих инженеров-технологов ПП к реализации МПС физики с профилирующими дисциплинами студентов специальности пищевой отрасли промышленности трудно рассчитывать на существенное улучшение данного процесса.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СМП ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ ПП ПО ОМПС

Б.П. Беспалько пишет: «Содержание любого предмета – это всегда определенная информация об объектах, явлениях (процессах) или методах деятельности, характерных для данной профессии. Учебные предметы различаются составом объектов, явлений и методом деятельности. ... Хотя иногда некоторые учебные дисциплины могут иметь общие объекты или явления, а также методы деятельности. Тогда между ними существуют межпредметные связи» [6, с. 33].

Следовательно, содержание курса общей физики, изучаемый студентами - будущими инженерами-технологами пищевого производства это всегда определенная информация об объектах, явлениях (процессах) или методах деятельности, характерных для данной специальности. Анализ научной и научно-методической литературы об объектах физики позволил нам определить объект физической науки в виде: объект физики – наиболее общие свойства тел (веществ, частиц и полей) и простейшие формы их движения. Тогда как объект наук о технологии производства является производство (материальное и нематериальное) [7]. Технология — это наука о средствах и методах производства и контроля продукции. Также технология может рассматриваться как совокупность методов определения и изменения состояния форм и свойств предметов труда в процессе производства продукции или оказания услуг. Следовательно, частью объекта технологии – науки о производстве являются совокупность физических методов определения и изменения физического состояния форм и физических свойств предметов труда в процессе производства продукции.

Как основа осуществления МПС физики с со специальными технологическими дисциплинами, изучаемые студентами специальности ПП общие объекты, явления и методы деятельности отражены в таблице 1. Осуществление преподавателем физики МПС с технологией производства помогает сформировать у студентов цельное представление о явлениях природы и взаимосвязи между ними, делает знания практически более значимыми и применимыми.

В основе этой связи лежит то, что физика является основой для технологических процессов ПП и конструкции аппаратов и машин. Физика даёт технологии средства и приёмы общего и точного выражения зависимости между количественными параметрами, описание принципов работы различных технических устройств и приспособлений, используемые в производстве пищевых продуктов.

Для реализации МПС преподаватель физики будущих инженеров-технологов ПП может использовать следующие методы и формы обучения:

опираться на опыт работы студентов-бакалавров в условиях приготовления пищи домашней кухни. Предлагать задания по наблюдению за технологическими процессами, происходящие пищевыми продуктами по изучению свойств обрабатываемых продуктов, по составлению и решению задач на основе результатов работ, выполняемых в курсах специальных дисциплин «Технология».

Таблица 1

Общие объекты, явления и методы деятельности физики и технологических дисциплин

Общие объекты, явления, методы	Объекты, явления и методы физики	Объекты, явления и методы технологических дисциплин, изучаемые студентами ПП
Общие объекты - физические свойства тел	Наиболее общие свойства тел (механические, тепловые, электрические, магнитные, оптические)	Физические свойства пищевых продуктов, как их наиболее общие свойства (механические, тепловые, электрические, магнитные и др.)
Общие явления – физические явления	Наиболее простейшие явления природы (механические, тепловые, магнитные, электрические, оптические и др.)	Физические процессы в пищевых продуктах, как наиболее простейшие физические явления (механические, тепловые, электрические, и др.)
Общие методы деятельности – физические методы	Физическими методами определяют относительную плотность и удельную массу, температуру плавления и кристаллизации, коэффициент преломления света и др.	Физические методы обработки пищевых продуктов и их сырья: электростатические, электроконтактные, высокочастотные, сверхвысокочастотные, инфракрасные, радиационные, импульсные и ультразвуковые.

Требовать от студентов объяснять причинно-следственные связи, сущности физических явлений и процессов, происходящие в процессе приготовления пищи. Они должны сделать выводы обобщённого характера, опирающиеся на связь знаний из физики и технологии обработки пищевых продуктов в условиях домашней кухни. Использовать разнообразные формы организации учебных занятий, такие как комплексное домашнее задание, занятие-лекция, занятие-путешествие, занятие-исследование, занятие-экскурсия, мультимедиа-занятие, проблемное занятие.

Выявление и установление МПС физики со специальными технологическими дисциплинами, и рассмотрение возможности их реализации на занятиях физики является учебно-методической задачей преподавателя физики будущих специалистов – инженеров-технологов ПП по подготовке к занятиям межпредметного характера. Для выявления преподавателем физики межпредметной связи со специальными технологическими дисциплинами в вузе можно проанализировать программы или учебные пособия по этим дисциплинам. Например, в учебном пособии, предназначенном для студентов направления подготовки 19.03.04 (260800.62) – Технология продукции и организация общественного питания [10] тема «Основные факторы, определяющие качество пищевых продуктов» в качестве основных факторов, определяющие качество пищевых продуктов рассматриваются физические свойства пищевых продуктов.

В таблице 2 выделены идентичные понятия общей физики, изучаемый студентами специальности ПП и специальных технологических дисциплин, в которых отражены физические свойства пищевых продуктов и их. Идентичные

понятия общей физики и специальных технологических дисциплин способствуют фундаментализации понятий студентов специальности ПП по специальным технологическим дисциплинам, переносу знаний, приобретённые при обучении физике к изучению профессиональных дисциплин, вызывает интерес к приобретению знаний по физике.

Таблица 2

Выявление и установление понятий физики, используемые в специальных технологических дисциплинах

Понятия физики, характеризующие общие свойства тел (по разделам физики)	Примеры использования понятий физики в специальных технологических дисциплинах, изучаемые студентами специальности ПП
Механика: форма и размеры тел, их масса, плотность, упругость, твердость, прочность	Форма и размер пищевых продуктов учитываются при оценке их качественных показателей. Форма плодов и овощей характеризует их ботанический вид и сорт, а форма хлебобулочных изделий свидетельствует о качестве сырья и правильности проведения технологического процесса. Размер нормируется для макарон, сычужных сыров, рыбы, колбасных изделий, плодоовощного сырья.
Молекулярная физика и термодинамика: вязкость, теплоёмкость, теплопроводность	Вязкость зависит от температуры, давления, влажности, жирности ППр. Вязкость характерна для мёда, растительного масла, сиропов и др. Теплоёмкость пищевых продуктов — это количество тепла, поглощённое телом при нагревании на 1 °С. Низкой теплоёмкостью, отличаются продукты с большой массовой долей жира, большой — имеющие много влаги.
Электричество: диэлектрическая проницаемость, электропроводимость	Диэлектрическая проницаемость пищевых продуктов — это величина, влияющая на количество энергии, которая может быть аккумулирована в форме электрического поля. По электропроводности некоторых пищевых продуктов можно косвенно судить об их качестве и сохранности.
Оптика: цвет, прозрачность, рефракция, оптическая активность	Когда тело отражает весь падающий на него лучистый поток, оно будет абсолютно белым (сахар, соль), и наоборот, когда полностью поглощает - абсолютно черным (чернослив). Рефрактометрию применяют при исследовании таких пищевых продуктов, как жиры, томатные продукты, варенье, джем.

В теории и практике совершенствования методической подготовки преподавателей физики – выпускников педагогических и классических университетов будущих инженеров-технологов ПП в технологическом вузе еще недостаточно уделяют внимания состоянию подготовленности их к реализации МПС в процессе обучения физике. Проведенный нами анализ психолого-педагогических и методических исследований, в которых рассматривались различные аспекты реализации МПС во втузе, позволяет сделать заключение о том, что МПС физики достаточно широко представлены с естественнонаучными, техническими и технологическими дисциплинами, но практически нет работ, связанные с совершенствованием методической подготовки преподавателей физики – выпускников педагогических и классических университетов будущих инженеров-технологов ПП по осуществлению МПС физики с профилирующими (специальными) технологическими дисциплинами в технологическом вузе.

Это подтверждает то, что проблема СМП преподавателей физики по реализации МПС физики со специальными технологическими предметами далека

от решения в технологическом вузе. В частности, требуют дальнейшего исследования проблемы СМП преподавателей физики студентов специальности ПП – выпускников педагогических или классических университетов, которые не изучали методику преподавания физики в технологическом вузе, и не прошли педпрактику в нём.

И.Д. Зверев и В.Н. Максимова рассматривая дидактического явления «межпредметная связь» как систему выделяют ее три элемента: 1) знаний (умений) из одной предметной области; 2) знаний (умений) из другой предметной области; 3) связи этих знаний (умений) в процессе обучения [12, с. 40]. Объединение знаний (действие синтеза) имеет в каждом конкретном случае определённую познавательную функцию. Например, объединение знаний из физики и специальной технологической дисциплины выполняет функцию – объяснение физической сущности механической или тепловой обработки пищевых продуктов. Другая функция межпредметной связи этих двух предметов – конкретизация знаний физики в технологической дисциплине. Например, понятие физики «твёрдость тела» при конкретизации в технологии ПП образуется новое понятие «твёрдость сухари» и других видов пищевых продуктов.

Сложность формирования понятийного мышления (например, объединение знаний или действие синтеза) у студентов по мнению Н.Ф. Талызиной связана с тем, что всеми педагогами образовательной организации должна систематически проводиться целенаправленная, согласованная и планомерная педагогическая деятельность по усвоению научных понятий [13]. Следовательно, сложность формирования у студентов объединение знаний (действие синтеза) физики и специальной технологии связана с тем, что преподавателями этих дисциплин технологического вуза должна систематически проводиться целенаправленная, согласованная и планомерная педагогическая деятельность по обучению студентов объединению знаний и умений по этим предметам.

В деятельностной теории учения Н.Ф. Талызиной педагогам дается набор познавательных действий, которые нужно освоить для доказательства какого-либо утверждения: действие подведения под понятие, действие выбора необходимых и достаточных признаков или условий решения задачи, действие выведения следствий и определение «поисковых областей». В исследованиях Н. Ф. Талызиной доказано, что именно такая деятельность обеспечивает овладение методом доказательства [13].

Поэтому деятельностная теория Н. Ф. Талызиной является ориентировочной основой технологии СМП преподавателя физики студентов специальности ПП по осуществлению МПС. Главная идея деятельностной теории учения Н. Ф. Талызиной состоит в том, что изменения во внутреннем мире студента (например, объединение знаний из физики и технологии) не должны быть загадкой для преподавателя. Преподаватель физики должен не только хорошо знать свой предмет, но и уметь организовать усвоение так, чтобы студенты специальности ПП умели использовать их при изучении специальных технологических дисциплин. Н. Ф. Талызиной были выделены универсальные действия, которые мож-

но использовать как познавательные средства, лежащие в основе действия синтеза знаний студентов и обучающей деятельности преподавателя по обучению их данному действию.

2. МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МП ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПП ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МПС

Методика совершенствования МП преподавателя физики студентов специальности ПП по осуществлению МПС физики и специальных технологических дисциплин связана выяснением целей и задач совершенствования МП его по ОМПС (зачем совершенствовать МП преподавателя физики по ОМПС?), содержанием совершенствуемой МП по ОМПС (методические знания и умения) и методами совершенствования МП по ОМПС (какими методами совершенствовать?).

Цель повышения квалификации - подготовка преподавателей соответствующего уровня квалификации, которые способны эффективно организовывать и проводить методическую работу в вузе, обеспечивая качественную подготовку специалистов в соответствии с современными требованиями [14]. Следовательно, цель совершенствования МП преподавателя физики будущих инженеров-технологов ПП – выпускников педагогических или классических университетов, которые не изучали методику преподавания физики во втузе, и не прошли педпрактику в нём является качественная подготовка их к осуществлению МПС физики со специальными технологическими дисциплинами.

Содержание повышения методической подготовки преподавателя вуза может включать следующие виды методической деятельности: учебно-методическая деятельность (УМД), научно-методическая деятельность (НМД), организационно-методическая деятельность (ОМД) [3]. Данное содержание повышения (совершенствования) МП преподавателя физики будущих инженеров-технологов ПП нами конкретизированы относительно совершенствования его МП по ОМПС. При этом методическая деятельность (МД) преподавателя вуза рассмотрена нами как система, состоящая из методических знаний и методических умений [6]. Если методические знания составляют ориентировочной части МД, то методические умения - её исполнительной части. В таблице 3 отражены методические знания и умения преподавателя физики по всем трём видам МД его.

Степень готовности к методической деятельности преподавателей физики студентов специальности ПП по ОМПС физики и специальных дисциплин, усовершенствованной в результате подготовки во внутривузовской системе повышения квалификации, мы определили по критериям, разработанной И.М. Агибовой конкретизацией относительно деятельности преподавателя физики – выпускника педагогического или классического университета по осуществлению МПС. Критериями эффективности совершенствования методических знаний и умений преподавателя физики студентов специальности ПП физики со СПД являются: знание теоретических основ методики обучения студентов раз-

личным видам учебной деятельности, построенной на основе принципа МПС физики и СПД; полнота усвоения студентами содержания методических умений по реализации МПС; стремление к поиску новых методов, средств, приемов осуществления МПС, развитая рефлексивная позиция; способность самостоятельно формулировать профессиональные задачи по совершенствованию учебного процесса по физике на основе МПС физики и СПД, предвидеть и оценивать возможные варианты их решения.

Таблица 3

Методическая деятельность преподавателя физики (ПФ) студентов ПП как содержание СМП его по осуществлению МПС физики со специальными технологическими дисциплинами (СПД)

Виды МД	Методические знания	Методические умения
УМД	Роль и функции МПС в процессе обучения физике студентов ПП; виды МПС физики СПД; технология установления и реализации МПС; содержания программ и учебников по СПД, где отражены физические свойства ППр и явления, используемые при изучении студентами специальности ПП	Планировать МПС физики с СПД, используя тематических планов проведения занятий; разработать способов и методических приёмов ОМПС, учитывая конкретные условия; разработать системы задач со СПД содержанием; разработать методики подготовки и проведения комплексных форм организации обучения; разработать приёмов контроля и оценки результатов ОМПС в обучении; применять знания по УМД на практике обучения физике; объективно определять степень и способность усвоения студентами нового межпредметного знания.
НМД	Психолого-педагогические проблемы реализации МПС в процессе обучения и психолого-педагогические аспекты обучения с использованием МПС; профессионально значимые знания физики, используемые в СПД для анализа проблем профессиональной деятельности специалиста ПП;	Использовать математический аппарата для решения технологических задач ПП, включая технические средства обучения; разъяснение физической сущности различных технологических процессов ПП; использовать знаний, полученных студентами в процессе обработки сырья и приготовлении еды в домашних условиях, при рассмотрении вопросов технологического процесса; изучить структуры, классификации и видов МПС; устанавливать МПС, формами, методами и средствами их реализации; подготовка докладов и статей по осуществлению МПС.
ОМД	Организация учебно-познавательной деятельности студентов по решению МП задач; звеньев по обеспечению решения МП задач; организация учебной деятельности студентов по решению задач физики, которые требуют осуществления МПС физики со СПД.	Поставить МП задачи; использовать приёмы управления выбором опорных знаний из физики для применения студентом раскрытию физической сущности технологических процессов; использовать приёмы и средства, способствующие систематизации, структурированию знаний студентов в новые системы; организовать учебной деятельности студентов специальности ПП по решению задач физики, связанные с применением знаний в СПД; организовать работу преподавателей по изучению передового опыта по ОМПС.

Понятие «готовность к методической деятельности по осуществлению межпредметных связей», мы понимаем специфическое состояние преподавателя, обеспечивающее ему возможность осуществления учебно-методической, научно-методической, организационно-методической, в состав которых включены экспертно-методическая и инновационно методические работы . Оно обусловлено профессиональным и личностным опытом преподавателя и отражает уровень сформированности его методической компетентности по осуществлению МПС. Методическая компетентность по осуществлению межпредметных

связей включает в себя знания и умения необходимые для реализации этого принципа в обучении, которые отражены в таблице 3.

Степень готовности к методической деятельности преподавателей физики студентов специальности ПП по ОМПС, сформированной в результате подготовки во внутривтузовской системе повышения квалификации, может определяться по предлагаемым нами критериям и соответствующим показателям уровней сформированности методических знаний и умений: отлично, удовлетворительно, неудовлетворительно

Количественные критерии совершенствования методических знаний и умений преподавателя по ОМПС физики и СПД, отражённые в таблице 3 определены нами на основе оценки контроля качества обученности по уровням «знать», «уметь», «иметь навык», разработанной С.А. Вавринюка и А.Р. Моисеева для оценки уровня усвоения знаний и умений учащихся с учётом специфики обучающихся и их деятельности [15].

Коэффициент усвоения знаний преподавателем физики студентов специальности ПП по осуществлению МПС может определяться на основании результатов выполнения преподавателем - обучающимися письменной контрольной работы, включающей 10–12 вопросов по разделу (теме). В этом случае расчёт осуществляется по формуле:

$$K_{\text{усв}} = S_{\text{qi}} / Q,$$

где S_{qi} - правильный ответ на вопрос (правильный ответ оценивается - 1, неправильный — 0), Q — общее число вопросов.

При $K_{\text{усв}} = 0,8–1,0$ выставляется оценка «отлично», при $K_{\text{усв}} = 0,7–0,8$ - оценка «хорошо», при $K_{\text{усв}} = 0,6–0,7$ — оценка «удовлетворительно», при $K_{\text{усв}} < 0,6$ — оценка «неудовлетворительно».

Подготовку или переподготовку преподавателей физики будущих инженеров-технологов ПП к реализации МПС мы связываем с определенной системой умений, которыми должны овладеть преподаватели – выпускники педагогических и классических университетов, которые не изучали методику преподавания физики во втузе по реализации МПС в условиях современного технологического университета, где готовятся инженеры-технологи пищевого производства. Самостоятельная работа преподавателя физики студентов специальности ПП по СМП к осуществлению МПС как вид внутривтузовской системы повышения квалификации [16]. Нами выбраны следующие аспекты самообразования преподавателя физики по осуществлению МПС физики и специальных дисциплин:

- самостоятельное изучение методологических аспектов (например, понимание значения понятий физики «физические свойства тел» в образовании понятий СПД: «физические свойства пищевых продуктов» и их конкретных классов и видов), а также основных этапов и методических приёмов формирования знаний по различным СПД;

- самостоятельная отработка практических навыков (уметь актуализировать знания СПД, отбирать учебный материал межпредметного характера и ис-

пользовать его в рамках предмета физики, уметь конкретизировать и знания данного предмета в СПД;

- развитие рефлексивных способностей (осмыслять, осознавать, прогнозировать процесс и результаты деятельности по СМП к ОМПС);

- владеть умениями и навыками самоанализа, самоконтроля, самооценки и само коррекции своих действий в самообразовании по осуществлению МПС физики и СПД.

Для проверки эффективности выделенных нами аспектов самообразования преподавателя физики по осуществлению МПС физики и специальных дисциплин была проведена экспериментальная работа с 2021 по 2024 гг., проводившаяся на базе Алматинского технологического университета. В экспериментальной работе приняли участие преподаватели физики в количестве 30, из числа которых были сформированы 1 контрольная и 1 экспериментальных группы (КГ и ЭГ). Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали недостаточный уровень готовности преподавателей к самообразованию по осуществлению МПС физики и СПД (таблица 4). Формирующий этап экспериментальной работы проводился по типу вариативного. Для такого типа работы характерно целенаправленное варьирование условий в различных группах с одинаковыми первоначальными параметрами и сравнение конечных результатов. Экспериментальной работой, проведенной нами в процессе исследования, было доказано, что в экспериментальных группах по мере последовательного осуществления каждого из педагогических условий количество студентов, имеющих высокий и средний уровни самообразования.

Таблица 4

Результаты констатирующей экспериментальной работы о готовности преподавателей к самообразованию по осуществлению МПС

Уровни готовности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	до эксперимента, %	после эксперимента, %	до эксперимента, %	после эксперимента, %
низкий	13	9	15	6
средний	77	79	76	71
высокий	10	12	9	23

Таким образом, самообразование преподавателя по реализации МПС физики и СПД, и выделенные аспекты его показали эффективности целенаправленного и систематического самообразования данного вида.

Список источников

1. Космагамбетова С. Т. Оценка инновационно-технологического потенциала промышленности Республики Казахстан // Вестник Удмуртского университета: Экономика и право, 2013. – С. 39-44.
2. Днишев Ф., Альжанов Ф. Проблемы усиления инновационной ориентации науки // Роль интеллектуальной собственности в реализации Стратегии ин-

дустриально-инновационного развития страны на 2003-2015 годы. Астана, 2004. – 359-361.

3. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза//Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. Вып. 5. - С. 52-59.

4. Маклецов И.П. Межпредметные связи физики с военно-специальными и военно-техническими дисциплинами: на примере дисциплины "Устройство вооружения и его боевое применение": диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Челябинск, 2002. - 173 с.

5. Елагина В.С. Теоретико-методические основы подготовки учителей естественнонаучных дисциплин к деятельности по реализации межпредметных связей в школе: автореф. дис. на соис. уч. степ, док-ра пед. наук. - Челябинск, 2003. - 49 с.

6. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.- метод. пособие. Высш. шк., 1989. – 144 с.

7. Барсуков, В. И. Физика. Строение и физические свойства вещества: учебное пособие / В. И. Барсуков, О. С. Дмитриев. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. — 80 с.

8. Трофимова Т. И. Курс физики: учеб. пособие для вузов. — 11-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 560 с.

10. Трухина, Т.П. Товароведение продовольственных товаров: учебное пособие / Т.П. Трухина. – Благовещенск: ДальГАУ, 2015. – 232 с.

11. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М: Педагогика, 1961. – 160 с.

12. Талызина Н. Ф. Усвоение научных понятий в школе: учебное пособие для вузов / Н.Ф.Талызина, И.А. Володарская, Г. А. Буткин. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 87 с.

13. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред, пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. М.: Издательский центр «Академия», 1999. -288 с

14. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Организация методической работы преподавателя ВУЗа в современных реалиях»// <https://ropkip.ru/obrazprogramPK/1606/3> (Дата обращения: 15.02.2025).

15. Оценка контроля качества обученности по уровням «знать», «уметь», «иметь навык» // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 4А. С. 180-189.

16. Внукова, О. Н. Самообразование как составляющая профессионального саморазвития педагога высшей школы// Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (02 2014 г.). - Москва: Буки-Веди, 2014. - С. 269-271.

РАЗДЕЛ II.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ: АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ И
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ

УДК 159.9

ГЛАВА 12. СТРАТЕГИИ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ. АНАЛИЗ И КЛАССИФИКАЦИЯ РИСКОВ

Дьячкова Татьяна Валерьяновнак.б.н., доцент
ГОУ ВО МО ГГТУ**Берсенева Ирина Анатольевна**к.б.н., доцент
ГОУ ВО МО ГГТУ

Аннотация: в данной главе монографии проведен аналитический обзор литературы основных аспектов проблем психологии риска, основная задача работы направлена на систематизацию интерпретаций психологического содержания поведения «риска», приведен анализ и классификация рисков.

Ключевые слова: риск, психологическая устойчивость, безопасность жизни, личность человека.

PERSONAL SECURITY PROTECTION STRATEGIES. RISK ANALYSIS AND CLASSIFICATION

**Dyachkova Tatiana Valeryanovna,
Berseneva Irina Anatolyevna**

Abstract: The monograph provides an analytical review of the literature on the main aspects of the problems of risk psychology; the main objective of the work is to systematize the interpretations of the psychological content of “risk” behavior, an analysis and classification of risks is provided

Keywords: risk, psychological stability, life safety, human personality

Обеспечение безопасности жизнедеятельности и концепции риска требуют междисциплинарных исследований. В современном «обществе риска» глубокий анализ истоков и сущности понятия «риск», применяемого человечеством на протяжении веков, приобретает особую значимость и остроту.

Представляется, что наиболее перспективными являются междисциплинарные подходы, а именно психологические исследования проблемы риска. Прежде всего и в особенности - для России, где с одной стороны, эти проблемы в разных сферах жизнедеятельности стоят остро и имеют тенденцию к дальнейшему обострению в настоящее время. С другой стороны, именно психологические исследования имеют существенное значение для изучения риска.

Склонность к риску находит отражение в поступках, решениях и взглядах человека и может служить основой для возникновения несчастных случаев и

получения травм. Каждое суждение, касающееся оценки ситуации, основывается на детальном анализе окружающих условий и внутренних ресурсов личности. Оценка вероятности удачи или рисков неблагоприятных исходов зачастую зависит от способности индивида управлять событиями и корректировать свое поведение с целью снижения потенциальных угроз и предотвращения негативных последствий собственных решений.

Первое обобщенное определение риска предложил британский исследователь Найт, который охарактеризовал его как деятельность в условиях неопределённости результата и потенциальных негативных последствий в случае неудачи. Само слово «риск», вероятно, происходит от испанского термина *risco*, означающего крутую морскую скалу, прохождение мимо которой представляет серьёзную опасность для судов.

Риск отражает действия субъекта в ситуациях, когда результат непредсказуем. Неопределённость служит основным фактором возникновения риска. Чем больше возрастает уровень неопределённости, тем значительнее становится потенциальный риск. Абсолютная неопределённость воспринимается человеком как максимальный риск — ситуация, зависящая исключительно от случайности. Поскольку абсолютно безопасного поведения ни в природе, ни в обществе не существует, полной защищённости достичь невозможно.

Риск — это многогранное явление, которое содержит ключевые компоненты, формирующие его суть. К ним относятся:

- вероятность отклонения от ожидаемого исхода при реализации выбранного плана действий;

- наличие неопределённости, возникающей в ходе стремления к поставленной цели. Этот элемент добавляет сложности процессу принятия решений, поскольку будущее развитие событий остается неясным и подвержено различным факторам влияния;

- возможность возникновения неблагоприятных последствий, включая финансовые убытки, телесные повреждения, болезни или даже смертельные случаи, особенно когда решения принимаются в условиях повышенной непредсказуемости и турбулентности;

- потери различного характера, таких как материальные, экологические, социальные и этические, которые могут стать следствием выбора, совершенного в условиях повышенного риска. Эти потери отражают широкий спектр потенциальных негативных последствий, влияющих на различные аспекты жизни и деятельности;

- страх неудачи, который может сопровождать процесс выбора одной из альтернатив и её последующей реализации, является важным аспектом восприятия риска. Этот страх возникает вследствие осознания возможных негативных последствий, связанных с принятым решением, и усиливает эмоциональную нагрузку на принимающего решение.

Все перечисленные факторы в концепции риска подчеркивает неверность подхода, при котором риск приравнивается исключительно к негативным ре-

зультатам, потерям и провалам, или только к положительным исходам.

В контексте выполнения действий под условиями риска, важно взвешивать три основных аспекта:

- шансы на достижение желаемого исхода (позитивный результат);
- риск возникновения неблагоприятных эффектов (негативный результат) при определении и применении альтернативы;
- и вероятность отклонения от изначальной цели.

При этом, отклонение может иметь и негативный, и позитивный характер.

В зависимости от ожидаемых исходов и уровня негативных последствий, риски делятся на обоснованные и необоснованные.

Обоснованный риск предполагает принятие таких решений, которые помогают минимизировать или полностью избежать неблагоприятных эффектов, основываясь на реальных возможностях действующего лица, а также на специфических обстоятельствах [7, с. 24].

Таблица 1

Обоснованные и необоснованные риски

Параметр	Обоснованные риски	Необоснованные риски
Определение	Риски, которые имеют реальную вероятность возникновения и могут быть количественно оценены.	Риски, основанные на предположениях, слухах или недостаточной информации.
Характеристики	Обычно подкрепляются аналитическими данными и фактическими обстоятельствами.	Обычно несут в себе эмоциональную нагрузку, например, страхи или предвзятости.
Примеры	Возможность потерь на фондовом рынке, риск выхода нового конкурента.	Опасение потерь из-за экономического кризиса, не основанное на фактах.
Оценка	Может быть оценён с помощью статистики, моделирования и исторических данных.	Не поддаётся количественной оценке, основан на субъективном восприятии.
Способы управления	Разработка стратегий по минимизации, распределению или принятию риска (например, хеджирование).	Разработка информационных кампаний, психологическая работа с командой для сокращения страхов.

Обоснованные риски обычно требуют более детального анализа и планирования, тогда как необоснованные риски часто служат помехой для принятия взвешенных решений и могут привести к излишнему беспокойству. Важно уметь различать эти типы рисков для эффективного управления ими как в личной жизни, так и в бизнесе [6, с. 22].

В процессе достижения поставленных целей акцент ставится на эффективное использование временных, физических, финансовых и психологических ресурсов, учитывая потребности как отдельного человека, так и группы, при этом рассматриваются возможные последствия как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. В таких ситуациях размер и вероятность потенциальных

убытков, как правило, невелики. Однако, если цель высоко ценится, это может привести к рискованным действиям и увеличению уровня смелости.

Неоправданные риски проявляются в ситуациях, характеризующихся высоким уровнем угрозы. Решения, принятые в таких обстоятельствах, зачастую идут вразрез с рациональной логикой и ведут к нежелательным последствиям. Это происходит потому, что давление обстоятельств заставляет игнорировать долгосрочные перспективы и сосредоточиваться исключительно на краткосрочных целях, что нередко оборачивается негативными результатами.

Люди чаще выбирают рискованные действия вместо более безопасных, даже при отсутствии очевидных стимулов, что зачастую обусловлено эмоциональными потребностями и переоценкой собственных возможностей. Вероятность возникновения риска определяется текущим контекстом событий. В процессе принятия решений для минимизации риска, индивидуум или организация выбирают путь действий и претворяют его в жизнь. Эта динамика олицетворяется в концепции «риск», который присутствует в момент определения принятия решений и активизирует области передней лобной коры головного мозга, отвечающей за построение траектории возможного ответа [5, с. 120].

Процесс управления риском включает в себя интеграцию мероприятий, направленных на разрешение вопросов, связанных с неопределённостью при необходимости сделать выбор. Важнейшими элементами этого процесса являются оценка вероятности достижения желаемого результата и анализ возможных отклонений от изначально поставленных целей.

Для этого применяются методы как количественного, так и качественного анализа, позволяющие всесторонне оценить ситуацию и принять взвешенное решение.

Этот способ оценки вероятностей и потенциальных отклонений получил наименование «уровень риска». Жизненный цикл ситуации, характеризующейся риском, распадается на несколько ключевых фаз:

- Понимание присутствия экстраординарной обстановки и отсутствия способов безрискового избежания ее последствий.
- Оценка степени риска.
- Развитие мотивации к успеху и избеганию провала.
- Предсказание шансов на успех и рисков неудачи.
- Принятие или отказ от действий с высоким уровнем риска, когда это возможно.
- Принятие решения, основанное на комплексе доступных данных.
- Определение методов, инструментов и подходов для осуществления рискованных действий.
- Реализация надзора и внесение исправлений в поведение.
- Оценка реализованных итогов, соотнесение фактических результатов с ожидаемыми.

Каждая новая стадия познания обнаруживает перед исследователем задачи, которые ранее оставались неизвестными. Человеческое сознание имеет

ограниченные возможности воздействия на окружающую действительность, а также находится под влиянием множества социальных и психологических факторов, таких как ценности, убеждения, стремления, моральные оценки и модели поведения. Эти факторы формируют уникальный контекст восприятия и реагирования на события, определяя индивидуальные реакции на риск и принятие решений.

Американские ученые Джон Нейман и Оскар Моргенштерн использовали ряд ключевых принципов, которые отражают общепринятые интуитивные идеи о том, как человек, мыслящий рационально, оценивает последствия своих решений. Их известное исследование в области теории принятия решений, опубликованное в 1944 году, сосредоточено на исправлении недостатков, присущих повседневному восприятию и мышлению [1, с. 150].

Процесс принятия решений организован по следующей последовательности:

Определение действия:

На первом этапе необходимо четко сформулировать действие или решение, которое будет анализироваться. Это может быть новая стратегия, проект или изменение в операциях.

Идентификация потенциальных последствий:

На этом этапе важно выявить все возможные последствия, которые могут возникнуть в результате принятия данного решения. Это может включать как положительные, так и отрицательные последствия.

Оценка вероятностей:

Для каждого из идентифицированных последствий целесообразно оценить вероятность их возникновения. Это может быть выражено в процентах или других подходящих метриках.

Оценка влияния:

Затем следует оценить, насколько серьезным будет каждое из последствий, если оно произойдет. Влияние можно оценивать по шкале (например, от 1 до 5), где 1 — незначительное влияние, 5 — катастрофическое.

Создание матрицы:

На основе собранной информации можно создать матрицу рисков, где строки будут представлять последствия, а столбцы — вероятность и величину влияния. Такая матрица поможет визуализировать риски и их потенциал.

Принятие решения:

На последнем этапе следует рассмотреть информацию из матрицы и принять решение о том, как действовать дальше. Возможно, потребуются скорректировать действие, разработать стратегию минимизации рисков или подготовить дополнительные планы на случай неблагоприятного исхода.

Эту схему можно адаптировать в зависимости от конкретной ситуации, а также от масштаба и сложности принимаемого решения. Важно системно подходить к анализу последствий, чтобы обеспечить максимальную эффективность и минимизировать потенциальные риски.

Уклоняясь от необходимых действий, индивид часто ищет утешение в за-

нениях, где его активное участие выглядит иллюзорным:

- он может погрузиться в пассивный отдых,
- заниматься критикой государственного управления,
- рассматривать глобальные проблемы,
- разрабатывать нереалистичные проекты
- выдвигать требования, шансы на выполнение которых крайне низки.

Когда сталкивается с конкретной задачей, человек начинает собирать данные, которые могут помочь в поиске решения.

Однако под его подходом к этому процессу подразумевается неумеренная глубина анализа, которая со временем становится основным занятием. Вместо того, чтобы продвигаться к окончательному решению, он обретает статус «собирателя информации». Как отмечают американцы О. Джанис и В. Манн, такое поведение является признаком эмоционального истощения.

Психическое состояние представляет собой комплексную оценку психологической активности и манеры действия индивида, что позволяет наглядно продемонстрировать уникальность последовательных проявлений умственных функций и характеристик личности.

В последние десятилетия акцент в психологических исследованиях часто делался на глубокое понимание заметных психологических реакций, таких как:

- стресс,
- тревожность,
- устойчивость к изменениям
- препятствиям в достижении целей.

Эти психические реакции, обычно возникающие в ответ на определенные события или действия, выполняют функцию адаптации к непрерывно изменяющемуся окружению, связывая способности человека с данными условиями и координируя его взаимодействие с окружающей средой. Основой для этих психических реакций служат функционирующие динамические системы нервной системы, сконцентрированные вокруг доминирующих процессов [2, с. 255].

Эксперт по экономическим рискам А. П. Альгин определяет риск как осознанное и целенаправленное взаимодействие человека с условиями неопределенности, когда перед ним стоит задача выбрать среди нескольких путей развития событий. В таких обстоятельствах риск выступает не только как мера оценки вероятности достижения определенного исхода, но также как инструмент активной адаптации к сложившейся реальности и способ управления неопределенностью, которая может возникать вследствие непредвиденных природных событий, действий третьих сторон, неясности в понимании ситуации или недостатка информации и ее изменений.

Выделяют следующие типы рисков (табл. 2).

В дебатах о характере риска в научной литературе выделяются различия между его объективным и субъективным аспектами. Исследователи В. Е. Агапеев и Д. Н. Розанцева поддерживают тезис об объективности риска, подчеркивая его роль в управлении взаимодействиями между индивидами, рабочими

коллективами и организациями, а также в ответах на потенциальные угрозы, которые могут реализоваться. Они трактуют риск как возможность возникновения событий, приводящих к ущербу или потерям, как личного, так и имущественного характера. Аналогичную точку зрения высказывает и эксперт в области экономики и права А. А. Соборин, определяя риск как потенциальную угрозу нежелательных последствий, будь то финансовые потери или персональные неудобства, с неопределенной вероятностью их осуществления.

Таблица 2

Типы рисков

Тип риска	Описание	Примеры
Финансовый риск	Риск потерь из-за финансовых колебаний	Изменение валютного курса, процентных ставок
Операционный риск	Риск, возникающий в результате неэффективных внутренних процессов	Ошибки в производственном процессе, сбои в IT
Рыночный риск	Риск потерь из-за изменений рыночной цены	Колебания цен на акции, товары, недвижимость
Кредитный риск	Риск неплатежеспособности заемщика	Невыплата кредита, банкротство контрагента
Репутационный риск	Риск потерь из-за негативного общественного мнения	Скандалы, плохие отзывы, утечка данных
Юридический риск	Риск убытков из-за правовых последствий	Судебные иски, несоответствие законодательству
Стратегический риск	Риск, связанный с неправильным выбором стратегии	Упущенные возможности, ошибки в планировании
Регуляторный риск	Риск, возникающий из-за изменений в законодательстве или нормативных актах	Новые налоги, изменения в лицензировании
Экологический риск	Риск, связанный с негативным воздействием на окружающую среду	Загрязнение, несчастные случаи на производстве
Социальный риск	Риск негативных последствий для общества	Конфликты с местными сообществами, протесты

Субъективная концепция риска обрела широкое признание в научных кругах, особенно благодаря трудам юриста В. А. Ойгензихта. Эта теория подчеркивает, что восприятие риска неразрывно связано с личным восприятием индивидуума, его способностью осмысливать действия и принимать решения на основе анализа возможных альтернатив и исходов. Согласно В.А. Ойгензихту, риск является результатом осознанного выбора человека, включая оценку всех потенциальных опасностей, угроз и следствий, которые может повлечь за собой тот или иной вариант поведения [3, с. 205].

Обсуждая риск в качестве особого вида действий и социального явления, которое служит регулятором, учитывая потребности и стремления отдельных лиц, групп населения и профессиональных сообществ, его рассмотрение представляется более подходящим для понимания актуальной социальной реальности.

Вводится понятие риска, интегрирующее объективные и субъективные методологии.

Риск представляет собой условие действий, отмеченное неопределенностью результатов и потенциальными отрицательными итогами при отсутствии успеха. В области психологии данный концепт обретает три ключевых, тесно сопряженных значения.

Риск можно охарактеризовать как любое действие, имеющее потенциальную угрозу для удовлетворения потребностей или причинения ущерба, включая возможные проигрыши, травмы или финансовые потери. Его можно экспериментально классифицировать в зависимости от мотивации [9, с. 105].

Риск, в котором присутствует мотивация, предполагает осознанное признание угрозы для достижения определённых выгод или преимуществ в определённой ситуации. В противоположность этому, немотивированный риск не имеет конкретных целей и чаще всего проявляется в импульсивных действиях. На основе соотношения потенциальной прибыли и возможных убытков риски делятся на

- оправданные — когда предполагаемые выгоды превышают вероятные потери,
- неоправданные — если потенциальный ущерб или убытки значительно превышают преимущества.

Часто наблюдается тенденция к принятию рисков ради самого процесса, когда воспринимаемая задача и преодоление рисков становятся самоцелью. Необходимо различать два контекста:

- первый, в котором результат определяется случайными факторами,
- второй, где успех зависит от навыков и знаний индивидов.

Исследования, проведенные в области психологии, показывают, что при одинаковых условиях люди имеют тенденцию оценивать риск более высоко в ситуациях, где исход не связан с удачей, а определяется их собственными способностями, поскольку они осознают свою ответственность за конечный результат.

Предмет исследования риска в психологии сосредоточен на том, как воспринимается риск и какая предрасположенность к рискованному поведению характерна для людей, выбирающих действия, сопряженные с большей опасностью.

Эта тема была внедрена в научный дискурс в США в 1960-х годах благодаря работам Г. Ховта и Я. Стонера. Они предположили, что человек, проявляющий рискованное поведение в одной ситуации, с большей вероятностью будет вести себя аналогично в других контекстах. Таким образом, человеческое население можно условно поделить на две категории:

- «склонные к риску»;
- «осторожные».
- Лица, способные на риск, обычно проявляют амбициозность и стремление к лидерству, в то время как «бережливые» люди, как правило, склоняются к

подчинению и нерешительности. Считается, что в процессе развития личности формируются устойчивые черты, относящиеся к рискованности или осторожности. Принятие решений в критических ситуациях зависит от ряда факторов, таких как:

- ожидаемая выгода от выбора;
- сопутствующие риски;
- вероятность достижения запланированного результата или минимизации неудач;
- необходимость действий и особенно выбор конкретного варианта.

Исследование рискованных действий занимает значительное место в изучении мотивационных процессов. Такие действия могут быть вызваны внешними обстоятельствами или личностными характеристиками.

Различают мотивированный риск, когда целью является получение определенных преимуществ, и немотивированный риск, не преследующий выгоды. Когда риск, обладающий мотивацией, применяется как средство для адаптации человека к определённой обстановке, он выступает в роли стратегии активного приспособления к потенциальной угрозе. Напротив, немотивированный риск больше направлен на активные действия по устранению опасности, чем на адаптацию к ней.

Важно понимать, что мотивированный риск включает в себя и вероятность принятия немотивированного риска. К тому же, предрасположенность к рискованным действиям усиливается двумя факторами: успех без риска и последствия рискованных поступков, приводящие к неблагоприятным исходам.

Одной из ключевых и сложных задач управления государством является идентификация состава стратегических рисков. Для решения этой проблемы необходимо, с одной стороны, определить жизненно важные интересы индивида, общества и государства, подверженные существующим и потенциальным угрозам; с другой стороны — систематизировать эти угрозы по различным секторам и сферам жизнедеятельности страны.

Для эффективного управления рисками необходима культура безопасности, охватывающая все уровни социальной структуры общества. По сути, это вопрос формирования национального менталитета, где риск воспринимается как важная мировоззренческая и ценностная категория.

В любом государстве существует собственная национальная система органов и организаций, задачей которых является обеспечение безопасности общества, технических объектов, предприятий и каждого гражданина, совершенствование нормативной правовой базы и законодательства, а также разработка эффективных стратегий, принципов, методов и средств управления рисками и защиты населения.

Следует адаптировать все действующие в данной области федеральные законы, нормативные акты и программы к новой парадигме обеспечения национальной безопасности, базирующейся на концепции управления стратегическими рисками. Важно также привлечь общественность к процессу принятия

решений по минимизации стратегических рисков и контролю за выполнением этих требований.

При этом, необходимо осознавать, что кризисы, чрезвычайные ситуации и их преодоление являются неизбежной частью процесса развития, несущей в себе не только негативные последствия, но и открывающей новые перспективы для общественного прогресса.

Список источников

1.Акимова Н. А. Смысловые ориентации личности в ситуациях социального риска : автореф. дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Н.А. Акимова; ил. РГБ ОД, 61 06-9/520. - Саратов, 2022. - 150 с.

2.Буянов В.П. Рискология (управление рисками): учеб. пособие/В.П. Буянов, К.А. Кирсанов, Л.М. Михайлов. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Экзамен, 2023. — 384 с

3.Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. –400 с.

4.Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. - М.: Прогресс, 1979. – 504 с.

5.Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // Теория и история экономических сообществ, социальных институтов и систем. - 1994. – Выпуск 5: Риск, неопределенность, случайность. - С. 135-160.

6.Солнцева Г. Н. Психологическое содержание понятия риск / Г.Н. Солнцева // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. - 2023. - № 6 - С. 21-22.

7.Улановский А.М. Феноменологический подход как качественная исследовательская методология: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук: 19.00.01 / А.М. Улановский; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Москва, 2021. - 24 с.

8.Черникова О. А. Психологический мониторинг склонности к риску: обзор существующих методик [Электронный ресурс]/ О.А. Черникова.URL : www.psychiatry.ua/books/actual/paper118.htm (дата обращения 20.02.2025)

9.Чернов, В. А. Анализ коммерческого риска / В. А. Чернов ; под ред. М. И. Баканова. – М.: Финансы и статистика, 1998. – 128 с.

УДК 373.2

ГЛАВА 13. ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Бакшеева Этери Павловна

к.п.н., доцент,

Маслюкова Анисия Витальевна

магистрант

БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут

Аннотация: в тексте рассматриваются возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), уделяется особенное внимание специфике и проблемам развития эмоциональной сферы данной категории детей, предлагается ЛЭПБУК, как актуальное средство для полноценного развития детей, в том числе и развития эмоциональной сферы детей с ЗПР. Дается краткая характеристика ЛЭПБУК, возможные темы и содержание, и условия привлечения детей к совместному со взрослым созданию такого средства развития ребенка. Предлагается с опорой на авторитетное мнение ученых диагностический инструментарий для выявления уровня развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, описаны критерии диагностики и уровни развития эмоциональной сферы дошкольников, разработаны методические рекомендации педагогам и родителям для развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе использования ЛЭПБУК.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, задержка психического развития, ЗПР конституционального генеза, ЗПР соматогенного происхождения, ЗПР психогенного происхождения, ЗПР церебрально-органического происхождения, ЛЭПБУК.

LAPTOP BOOK AS A MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL SPHERE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS

**Baksheeva Eteri Pavlovna,
Maslyukova Anisiya Vitalievna**

Abstract: the text examines the age-related characteristics of children of senior preschool age with mental retardation (MDD), pays special attention to the specifics and problems of development of the emotional sphere of this category of children, and proposes LEPBUK as a relevant tool for the full development of children, including the development of the emotional sphere of children with mental retardation. A brief description of LEPBUK is given, possible topics and content, and conditions for involving children in jointly with an adult the creation of such a means of child develop-

ment. Based on the authoritative opinion of scientists, diagnostic tools are proposed to identify the level of development of the emotional sphere of children of senior preschool age, diagnostic criteria and levels of development of the emotional sphere of preschool children are described, methodological recommendations are developed for teachers and parents for the development of the emotional sphere of children of senior preschool age with mental retardation based on the use of LEPBUK.

Key words: emotional development, mental retardation, mental retardation of constitutional origin, mental retardation of somatogenic origin, mental retardation of psychogenic origin, mental retardation of cerebral-organic origin, LEPBUK.

1. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Современное общество все большее внимание обращает на личность человека, на его индивидуальность и эмоциональное благополучие. И сегодня общество готово к признанию уникальности каждой человека вне зависимости от состояния его соматического и даже психического здоровья. Все большее внимание уделяется детям с особыми потребностями. Что отражено и в нормативных документах, в частности, в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 в статьях 42, 55, 59, 79 закреплены права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного образования. Закон устанавливает общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

В связи с чем, одной из актуальных задач и проблем в педагогике и психологии, на сегодняшний день, являются вопросы, связанные с особенностями именно эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития (далее по тексту ЗПР). Над изучением и решением данной проблемы работали такие известные ученые, как: Л. С. Выготский, М. С. Лебединский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, И. М. Соловьев, А. П. Усанова, С. Л. Рубинштейн, Э. Клапаред, В. Франкл и др.

Эмоциональное развитие проявляется в формировании социально-нравственного поведения, дошкольник осознает себя частью социума. Понимание эмоций, способность распознавать чувства, намерения и мотивацию окружающих открывает больше возможностей. Эмоции отражают внутреннее состояние дошкольника, его отношение к окружающим процессам.

У детей старшего дошкольного возраста с диагнозом «задержка психического развития» эмоциональная сфера развивается с запозданием, имеются качественные и количественные отличия от нормотипичных сверстников. В. И. Лубовский характеризует эмоциональную сферу детей с ЗПР как незрелую структуру, которая имеет определенные недостатки развития, такие как: частая смена настроения, неадекватное реагирование на происходящие вокруг явления или предметы, сложность с идентификацией эмоций чужих и своих собственных, резкие эмоциональные реакции. Именно поэтому дошкольник с ЗПР на

все реагирует в состоянии аффекта, т. е. бурными, сильными эмоциями с глубокими переживаниями и снижением самоконтроля.

Ситуация осложняется еще тем, что проблемы современного общественного положения могут негативно воздействовать на эмоциональное развитие детей, у которых уже имеются определенные отклонения в данной сфере. И в педагогической практике все чаще поднимаются вопросы, связанные с трудностями коррекции эмоционального состояния указанной категории детей, с выбором наиболее эффективных средств и технологий в коррекционной работе. Одной из таких средств, на наш взгляд, является использование лэпбук в процессе коррекции эмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Лэпбук, благодаря своей интерактивности и индивидуализированному подходу, может оказаться эффективным инструментом в этом процессе. Взаимодействие с лэпбуком может стимулировать эмоциональное самовыражение, обогащать эмоциональный опыт и помогать детям развивать навыки эмоциональной регуляции, позволяет индивидуализировать образовательный процесс и адаптировать его под особенности развития каждого ребенка.

Отметим, что психологические особенности детей с задержкой психического развития описывались У.В. Ульенковой, Е.С. Слепович, Т.З. Стерниной и др. Многие авторы (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Е.М. Самодумская, У.В. Ульенкова и др.) отмечают недостаточность развития эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной регуляции поведения. Однако эти исследования лишь косвенно затрагивают особенности коррекции эмоциональной сферы таких детей.

Поэтому проблема развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР остается актуальной. Однако должного внимания со стороны науки и практики не получили вопросы целенаправленного развития указанной сферы данной категории детей, в том числе и с использованием лэпбук.

Перед описанием самой эмоциональной сферы детей с ЗПР необходимо рассмотреть сущность понятия «задержка психического развития», классификации различных авторов, которые занимались изучением данного вопроса, описать развитие высших психических функций детей дошкольного с ЗПР.

Под «задержкой психического развития», по мнению К.С. Лебединской, понимается «вид дизонтогенеза, при котором психические функции формируются с отставанием от норм для данного возраста» [14]. При этом отмечается, что «у детей могут быть сохранными отдельные функции, но в целом для детей характерны инфантильные черты поведения и личности, что подчеркивает П.С. Певзнер» [17].

В отличие от детей с умственной отсталостью, у детей с ЗПР нарушения когнитивной сферы имеют другую природы. В.И. Лубовский утверждал, что

«стойкие формы ЗПР, как правило, связаны с мозаичными органическими повреждениями центральной нервной системы. Этим они отличаются от умственной отсталости, которая характеризуется тотальным недоразвитием мозговых структур» [15]. Если умственная отсталость вызвана поражением коры головного мозга и является необратимым, что отражается на когнитивных функциях, то задержка психического развития чаще вызвана социальными причинами, педагогической запущенностью, соматической ослабленностью, то есть деятельность головного мозга не имеет необратимых нарушений. Также признаком, который отличает умственную отсталость от ЗПР, является тотальный характер поражения когнитивных функций, а также возможность коррекции нарушений. При ЗПР прогноз благоприятный, дети при правильной, своевременной коррекционной работе могут «догнать» своих сверстников.

Для рассмотрения причин и видов задержки психического развития обратимся к работам Т.А. Власовой, В.В. Ковалева, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Е.Е. Сухаревой.

М.С. Певзнер выделяет следующие «виды ЗПР:

1. Неосложненный гармонический инфантилизм – недоразвитие эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте.
2. Психофизический инфантилизм в сочетании с недоразвитием познавательной сферы.
3. Психофизический инфантилизм, осложненный нейродинамическими нарушениями и недоразвитием познавательной деятельности.
4. Психофизический инфантилизм, осложненный недоразвитием речевой функции и недоразвитием познавательной деятельности» [17].

В.В. Ковалев в своей «классификации задержки психического развития выделяет:

- дизонтогенетическую форму – искаженное или задержанное развитие ребенка;
- энцефалопатическую форму – результат органического повреждения мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;
- задержка психического развития – результат сенсорной депривации вследствие недоразвития зрительного и слухового анализаторов, а также речи;
- задержка психического развития – результат педагогической запущенности» [12].

К.С. Лебединская выделяет «четыре основных варианта ЗПР, вызванных следующими факторами:

- инфантилизм, вызванный различными заболеваниями в пренатальный период развития (ЗПР конституционального генеза);
- ЗПР, в основе которой лежат различные соматические заболевания ребенка – врожденные и приобретенные (ЗПР соматогенного происхождения);
- ЗПР, вызванная неблагоприятными условиями социальной среды и воспитания (ЗПР психогенного происхождения);
- ЗПР церебрально-органического происхождения, основанный на незре-

лости высшей нервной деятельности, парциального повреждения психических функций (рис. 1)» [14].

При ЗПР конституционального генеза у детей наблюдается такое состояние, как инфантилизм. Инфантилизм – это несоответствие развития эмоционально – волевой сферы и поведенческих реакций с биологическим возрастом человека. Если говорить простыми словами: человек ведет себя не как сверстники, а как люди, которые младше его. У детей проявляются черты простого и осложненного инфантилизма.

ЗПР соматогенного происхождения развивается при частых простудных, соматических или инфекционных заболеваниях. Такие дети имеют ослабленный иммунитет, очень часто болеют, они редко посещают дошкольные образовательные учреждения, часто находятся дома. Их социальные контакты сведены к нулю, у них мало друзей или вовсе их нет. Данная ситуация приводит к тому, что у таких детей чаще всего минимальны знания об окружающем мире, что приводит к ограничению в развитии высших психических функций, а также, недостаточность общения с другими детьми приводит к тому, что начинают формироваться такие черты личности, как: неуверенность, заниженная самооценка, стеснительность и др. У детей с ЗПР соматогенного типа уровень коммуникативных навыков сильно снижен.

В неблагополучных семьях и семьях, где имеет место гипер – или гипопека часто дети имеют ЗПР психогенного происхождения. Психика ребенка очень хрупкая, постоянная агрессия со стороны может приводить к тому, что вместо развития мозговых структур и психических функций, она начнет адаптироваться к внешним условиям. Вследствие чего, скорость развития ВПФ будет снижаться, а эмоциональная сфера начнет развиваться с акцентуациями.

Также ребенок будет использовать агрессию и другие формы «нежелательного» поведения для достижения своих целей. В случаи с гиперопекой всё совсем наоборот. Ребенок, который находился в постоянной гиперопеке, не сможет адекватно адаптироваться к внешним условиям, у него не будет чувства долга, уровень ответственности будет очень низок, а самооценка, наоборот, завышена.

При ЗПР церебрально-органического генеза отставание в развитии вызвано незрелостью нервной системы, наличием повреждения отдельных психических функций. Данный вид ЗПР близок по своим свойствам и проявлениям к легкой умственной отсталости (далее – УО), но только при легкой УО у детей снижается уровень интеллекта, поэтому необходима дифференциальная диагностика при подозрении на наличие данной нозологии.

Сравнив классификацию М.С. Певзнер и К.С. Лебединской, можно увидеть, что они дополняют друг друга тем, что одна классификация раскрывает виды ЗПР с точки зрения наличия нарушения в той или иной сфере (эмоционально-волевая, познавательная, речевая), а вторая – с точки зрения этиологического фактора.

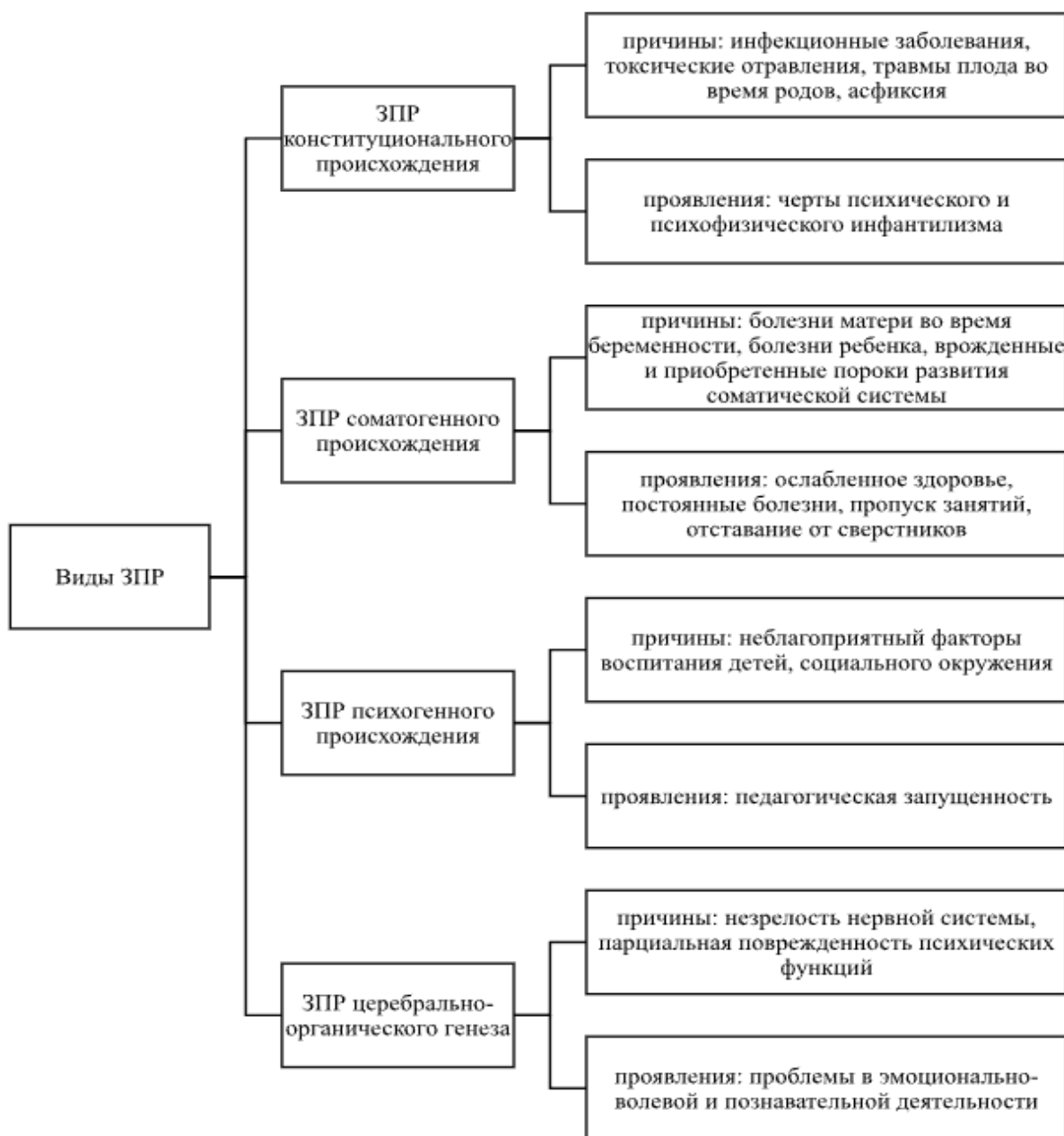


Рис. 1. Виды задержки психического развития

У детей с задержкой психического развития, независимо от его типа, наблюдаются вторичные нарушения в различных сферах – познавательной, мотивационной, эмоциональной, волевой.

Восприятие детей с задержкой психического развития специфично на всех уровнях (зрительном, слуховом, пространственном). У детей с ЗПР более длительно, по сравнению с нормотипичными сверстниками, происходит обработка сенсорной информации. Слуховое восприятие у детей данной категории ограничено, в получении информации большую роль играют образы и наглядность. Хотя и зрительное восприятие у таких детей имеет свои особенности: они плохо узнают предметы на зашумленных картинках, часто не умеют ориентироваться на листе бумаги. Дети с ЗПР имеют малый объем представлений об окружающем

мире, плохо ориентируются в пространстве, путают «лево – право».

Внимание детей с задержкой психического развития характеризуется как произвольное и неустойчивое.

Н.Ю. Борякова отмечает, что помимо восприятия и внимания у детей с ЗПР «отстают от возрастных норм показатели запоминания. Это недостаточный объем памяти, трудности произвольного запоминания, сниженная продуктивность, низкий уровень самоконтроля. Память носит преимущественно произвольный характер, лучше всего развита зрительная память, если в процессе деятельности используется разнообразный наглядный материал» [3].

У детей с ЗПР более качественно развиты наглядно-образное и наглядно-действенное мышление. Но продуктивность данных видов деятельности снижена. Детям с ЗПР трудно даются задания, в которых необходимо использовать процессы мышления, такие как синтез, обобщение, анализ и т.д., что свидетельствует о проблемах в формировании словесно – логического мышления. Большие успехи при выполнении заданий у детей с ЗПР происходят при применении наглядных средств обучения.

Защиринская О.В. отмечает, что каждый компонент мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития имеет выраженные недостатки.

Речь у детей с ЗПР чаще всего имеет нарушения по типу алалии, то есть отсутствует, либо проявляется в виде фонетико-фонематическом недоразвитии речи, отчего у детей данной категории страдает звукопроизносительная сторона речи. Дети заменяют, искажают или смешивают звуки, при этом речь становится неразборчивой и плохо понимаемой. Именно поэтому можно часто наблюдать дополнительный диагноз в виде задержки речевого развития (ЗРР) у детей с ЗПР.

У детей с ЗПР отмечается своеобразие не только познавательной сферы, но и личностного развития. Эмоционально-волевая сфера детей с задержкой психического развития имеет определенные особенности, например, частые вспышки агрессии, заниженная либо, наоборот, завышенная самооценка, проявления тревожности, наличие большого количества страхов, несформированность навыков саморегуляции, самоконтроля и др.

Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников отмечают, что «волевая сфера детей с ЗПР отличается недостаточной произвольностью действий, трудностями управления поведением, низким уровнем самоконтроля. В мотивационной сфере отмечается неустойчивая система мотивов, ограниченный круг интересов, который может не соответствовать возрастным нормам детей старшего дошкольного возраста» [1].

Несформированность познавательных процессов и недоразвитие эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР влияет на развитие их игровой деятельности, вследствие чего, игровая деятельность старших дошкольников с задержкой психического развития имеет свои особенности:

1) Ограниченные возможности в выборе ролей и сюжетов. Дети с ЗПР могут иметь ограниченную способность к самостоятельному развитию игрового сюжета и к созданию сложных ролей.

2) Слабо развитые коммуникативные навыки. У этих детей могут быть затруднения в установлении контакта со сверстниками, объяснении своих мыслей и желаний в игровой ситуации.

3) Ограниченные стратегии игры. Дети с ЗПР могут иметь ограниченные возможности для решения проблем и конфликтов в игровой ситуации, что может привести к ограничению их развития в этой области.

4) Ограниченная гибкость и творческое мышление в игре. Дети с ЗПР могут испытывать трудности в адаптации к переменам в игровой ситуации и в создании новых идей или ходов в игре.

Таким образом, задержка психического развития – это вид дизонтогенеза, при котором развитие высших психических функций и эмоционально-волевой сферы происходит неравномерно. На данный момент основной классификацией ЗПР принято считать классификацию К.С. Лебединской, которая выделяет четыре основных варианта ЗПР: конституциональный, соматогенный, психогенный и церебрально-органический.

Дети с данным диагнозом имеют низкий уровень запоминания, длительный период отражения и переработки сенсорной информации, фрагментарность представлений об окружающем мире. Их внимание рассеяно, концентрация значительно снижена, мыслительные процессы несформированы до конца, находятся на 1-2 года ниже нормы, в виду этого преобладают наглядно - действенное и наглядно - образное виды мышления.

Игровая деятельность детей с ЗПР носит эмоциональный характер. Содержание игры не развернуто. В игре детей с ЗПР отсутствует собственный замысел, воображение, умение представить ситуацию мысленно.

2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СРАВНЕНИИ С НОРМОТИПИЧНЫМИ ДЕТЬМИ

Рассмотрим сущность понятия «эмоциональная сфера», особенности развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста, а затем дадим характеристику эмоционального развития детей с задержкой психического развития.

Эмоциональная сфера – это совокупность эмоциональных реакций, эмоциональных состояний, чувств, которые включают в себя различные переживания личности в ответ на события или явления окружающей действительности. Значительный вклад в изучение эмоциональной сферы внесли П.К. Анохин (функциональные системы, роль эмоций в регулировании поведения и деятельности человека), Л.С. Выготский (эмоции и чувства), К.Е. Изард (классификация эмоций и чувств), П.В. Симонов (физиология эмоций) и другие. К.Е. Изард одним

из первых рассмотрел виды различных эмоций и чувств, выделил их отличительные характеристики, особенности формирования эмоций и чувств в разном возрасте.

Основу эмоциональной сферы составляют эмоции. «Эмоции» (emovere) с латинского языка означает «волновать, возбуждать». По мере накопления представлений об эмоциях содержание данного понятия изменилось. Под эмоцией понимается «психическое отражение в сознании человека определенного переживания» [11].

В.С. Дерябин в своей монографии указывает, что эмоции являются двигателем поведения любого человека: «...движущей силой являются эмоции... интеллект сам по себе бесплоден. Ум, освобожденный от влияний эмоций, похож на механизм, из которого вынута пружина, приводящая его в действие. Разум — только рабочий аппарат» [7].

Рассматривая эмоции как процесс, Е.П. Ильин выделяет три основных характеристики эмоций: эмоциональное возбуждение, направленность и контроль эмоционального состояния [11]. Более подробно данные характеристики описаны в таблице 1.

Таблица 1

Описание характеристик эмоций как процесса

Характеристика эмоции как процесса	Основная сущность
Эмоциональное возбуждение	Возникает в связи с значимым для личности событием и ведет к активизации трех процессов: психического, моторного и вегетативного.
Направленность	Может быть положительной или отрицательной, в зависимости от вида побуждает к продолжению или прекращению события.
Контроль эмоционального состояния	Реализуется при появлении отдельных эмоций, кроме сильных эмоциональных реакций (паника, аффект)

В эмоциональную сферу входят четыре основных компонента: эмоциональные реакции, чувства, состояния, свойства (рис. 2).

На основе данного рисунка, можно сделать несколько выводов о структуре эмоциональной сферы:

1. Чувства включают в себя несколько различных эмоций. Чувства, по сравнению с эмоциональными реакциями, являются более устойчивыми и продолжительными.

2. Эмоциональные состояния более стабильны, чем эмоциональные реакции. Благодаря эмоциональным состояниям происходит изменение нервно-психического тонуса. Среди эмоциональных состояний можно выделить стресс, настроение, разочарование, аффект. Они отличаются от эмоциональных реакций тем, что их трудно дифференцировать, а также то, что они являются более устойчивыми и продолжительными. Также эмоциональные состояния могут иметь направленный характер на получение необходимых эмоций. В этом слу-

чае длительность и стабильность данного компонента эмоциональной сферы выступает регулятором мотивов, обретает мотивационный характер.

3. Эмоциональные свойства отражают индивидуальные особенности человека, устойчивые предпочтения в реагировании, а также комплекс индивидуальных характеристик (эмоциональная лабильность, эмпатия, отзывчивость, эмоциональная черствость и другие) [11].

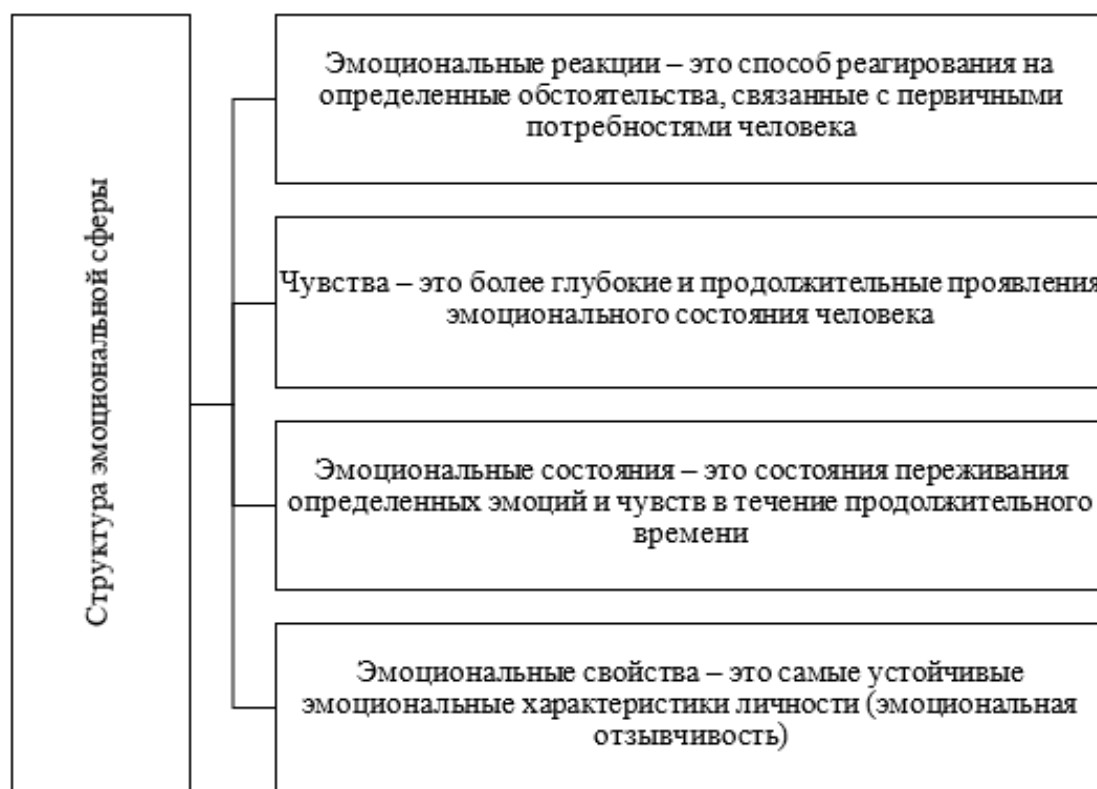


Рис. 2. Структура эмоциональной сферы

Существуют различные подходы к классификации эмоций. Е.П. Ильин считает, что «с точки зрения воздействия на организм и поведение человека эмоции разделяются на две группы – стенические и астенические» [11].

Эмоции, повышающие активность, называются стеническими. Они стимулируют и «подталкивают» человека на выполнение какого-либо действия, то есть мотивируют. Эмоции, снижающие активность, называются астеническими. Их роль заключается в снижении уровня активности, «демотивировании». Человек становится пассивным.

К.Е. Изарду принадлежит одно из ведущих исследований в классификации эмоций человека. Он выделил «фундаментальные эмоции», которые представлены на рисунке 3.

По потребностям различают низшие эмоции, связанные с удовлетворением органических потребностей, так называемые общие ощущения (голод, жажда и т.д.) и высшие, социальные эмоции (чувства), социально обусловленные, связанные с общественными отношениями.

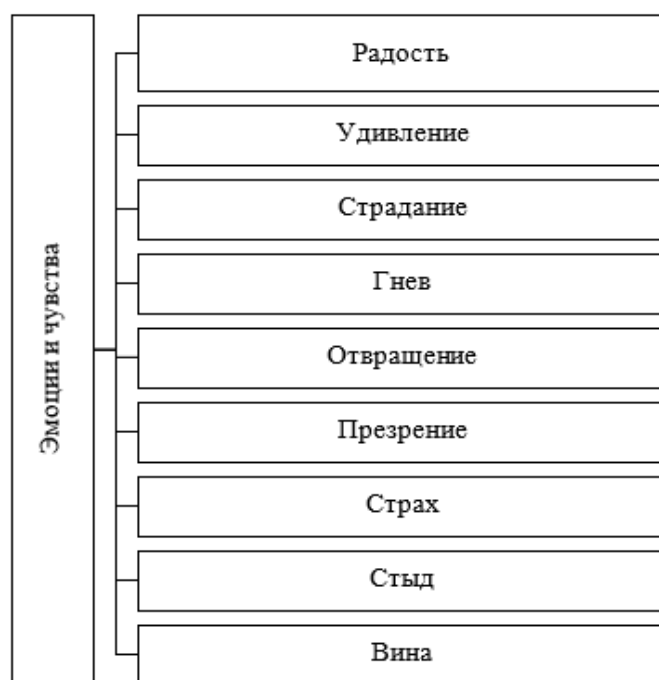


Рис. 3. Фундаментальные эмоции и чувства (К.Е. Изард)

Дерманова И.Б. поясняет, что «в широком смысле слова, предмет социальных эмоций является сам человек, но в связи с другими. Также к данному виду эмоциональных явлений относят:

– чувства, прямо или косвенно связанные с общественным укладом, с социальными явлениями и институтами: чувство справедливости, чести, долга, ответственности, патриотизма, солидарности;

– группу эмоций, где ключевыми моментами являются взаимоотношения с другими людьми и сравнительная оценка в социальном контексте себя и собственных действий с точки зрения окружающих и их действий или разделяемых ими ценностей: социальные эмоции, направленные на себя (стыд, чувство вины, гордость, смущение) и на других (эмпатия, чувство благодарности, зависть, ревность);

– субъективное отражение действительности, обусловленное социальными потребностями и возможностями их удовлетворения в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами» [6].

Эти социальные эмоции играют важную роль в жизни человека, так как они определяют межличностные отношения, социальную адаптацию, а также способность чувствовать себя частью общества. Различные социальные эмоции могут влиять на поведение человека, его решения и взаимодействие с окружающим миром. Они помогают формировать социальную сеть взаимосвязей и обеспечивают социокультурную адаптацию личности.

Эмоции играют важную роль в жизни человека.

Рассмотрим особенности формирования эмоций в старшем дошкольном возрасте.

Как отмечает А.В. Запорожец, «в дошкольном возрасте дети овладевают

базовыми эмоциями, которые оказывают влияние на их деятельность и поведение. Значительную роль в эмоциональном развитии ребенка-дошкольника играет окружающая среда, в первую очередь семья, а также сверстники» [9].

Л.С. Выготский отмечает, что «развитие эмоциональной сферы в дошкольном возрасте происходит в процессе освоения культурного опыта и в рамках различных видов деятельности, в первую очередь, в процессе общения с другими людьми и в процессе игры» [4].

Дети дошкольного возраста, при помощи взаимодействия со сверстниками или взрослыми, формируют основы для коммуникативных навыков, учатся жить и существовать в обществе. Они осваивают различные виды эмоциональной выразительности, стараются идентифицировать эмоции людей вокруг себя для адекватного эмоционального реагирования. Обогащение эмоций в детском возрасте происходит через взаимосвязь ребенка со средой.

То есть, можно сделать вывод, что в зависимости от окружающей среды ребенка происходит формирование его эмоциональной сферы. Если эта среда представляет собой неблагоприятную, то соответственно и эмоциональная сфера ребенка будет искажаться. В тоже время, при благоприятной окружающей среде, развитие эмоциональной сферы ребенка будет успешным и полноценным.

Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова отмечают, «на протяжении дошкольного детства дети последовательно осваивают различные эмоции и чувства. Сначала у них формируются базовые эмоции, затем – социальные и нравственные. По мере взросления эмоции становятся более осознанными, теряют импульсивность. Эмоции обогащаются смысловым содержанием, дети учатся выражать эмоции как вербальными, так и невербальными средствами» [10].

В.М. Минаева также считает, что, «начиная со среднего дошкольного возраста, у детей начинают формироваться нравственные чувства, например, чувство долга. У детей развиваются такие эмоции, как отзывчивость, сопереживание, стремление понять эмоциональное состояние другого, строить свое поведение в соответствии с эмоциональным реагированием, проявлять чувство долга, справедливости» [16].

Рассмотрим особенности эмоционального развития детей с задержкой психического развития.

П.Р. Баенской, К.С. Лебединской, В.В. Лебединским, М.М. Либлинг, О.С. Никольской были описаны «четыре уровня эмоциональной регуляции поведения:

1) для первого уровня аффективной регуляции, имеющего название уровня полевой реактивности, характерно участие в процессе решения наиболее базальных задач защиты организма от разрушающих влияний внешней среды. Он осуществляет преднастройку, примитивную оценку самой возможности контакта. Эта форма аффективной оценки ограничена непосредственной ситуацией, определяется только внешними воздействиями, не оценивается также качество воздействия;

2) для второго уровня эмоциональной регуляции характерна более совершенная форма взаимодействия с окружающей действительностью. Основную

смысловую задачу этого уровня составляет необходимость регулировать процесс удовлетворения соматических потребностей. Процесс упорядочивания психосоматических потребностей, фиксация способов их удовлетворения, установление связи с внешними сигналами позволяет субъекту адаптироваться к постоянным условиям существования;

3) приспособительный смысл третьего уровня, который называется уровнем экспансии, раскрывается в переживаниях относительно достижения аффективно значимой цели, необходимости преодолеть препятствие, овладеть незнакомой, представляющей опасность, ситуацией. Переживания носят стенический и астенический характер: неожиданное впечатление, опасность, преграда вызывают любопытство, азарт, гнев, мобилизуют и бодрят субъекта, когда он способен овладеть ситуацией, способен к борьбе. Переживания беспомощности, невозможности борьбы обуславливают астенические реакции;

4) благодаря четвертому уровню, уровню контроля происходит обеспечение жизни человека в сообществе. В приспособительном смысле этого уровня состоит настройка эмоционального взаимодействия с людьми посредством разработки различных ориентировок в их переживаниях, формулировки правил по взаимодействию с ними» [19].

Формируются уровни постепенно, один за другим, в соответствии с этапами развития ребенка, с каждым разом усложняясь. С каждым новым уровнем происходит повышение качеств межличных связей, контактов с окружающим миром и предметами в нем.

Ю.В. Скоробогатова, В.А. Пампурина отмечают, что у детей с задержкой психического развития в эмоциональной сфере «отмечаются повышенное беспокойство, нерешительность, эмоциональная изменчивость. Характерная особенность детей с задержкой психического развития – это недостаточность регуляции эмоционального поведения, что зачастую становится основным препятствием в процессе взаимодействия такого ребенка с окружающими, чем обусловливается трудность его социализации. Эмоциональное реагирование детей с задержкой психического развития напрямую зависит от причины возникновения данного нарушения» [18]. Именно поэтому у детей с задержкой психического развития эмоциональная сфера имеет большой радиус разброса характеристик. Одни дети вялые, другие же, наоборот, гиперактивны, не могут усидеть на месте, им необходима постоянная физическая активность, или, один ребенок имеет инфантилизм, детскую непосредственность, шалость, а другой – анемичное выражение лица, не демонстрирует никак эмоциональных проявлений ни в движениях, ни в речи.

Развитие эмоциональной сферы зависит от типа задержки психического развития, наличия вторичных нарушений в познавательной, мотивационной, коммуникативной сфере.

Таким образом, эмоциональная сфера – это комплекс эмоций, чувств, эмоциональных состояний личности, которые выражаются в виде переживания, отражения и отношения к определенным событиям. В старшем дошкольном воз-

расте у детей закрепляются представления об основных эмоциях, развиваются социальные и нравственные эмоции и чувства, умения выражать свое эмоциональное состояние посредством речи и невербальных средств, умение понимать эмоции и чувства других людей. У детей представления об эмоциях расширяются, углубляются, дошкольники знают основные эмоции и чувства (радость, грусть, удивление, страх и другие), а также различают социальные эмоции и чувства, например, чувство долга, сопереживание, отзывчивость. При этом у детей с задержкой психического развития представления об эмоциях неполные, недифференцированные, они затрудняются в назывании эмоций, различении видов эмоций. Эмоциональное состояние детей нестабильно, могут проявляться различные эмоциональные реакции на события, в том числе неадекватные. Неустойчивое эмоциональное состояние детей, перепады настроения, трудности проявления различных эмоций отличает детей с задержкой психического развития от нормотипичных сверстников.

3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПБУКА В ПРОЦЕССЕ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

На современном этапе все вопросы, которые касаются целенаправленного развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, приобрели особую актуальность. ЗПР у детей в дошкольном возрасте характеризуется отсутствием равномерного процесса развития, в особенности, это касается формирования эмоциональной и волевой сфер личности.

Эта проблема находилась в центре внимания многих исследователей. В частности, ученые отмечают, что намечается тревожная тенденция увеличения количества детей с ЗПР. Это подтверждается исследованиями Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского и др.

Среди обширного арсенала средств особое значение имеет такое средство развития, как лэпбук. Это уникальное методическое средство, которое наделено огромными возможностями и преимуществами в процессе решения заявленной проблемы. В частности, доказанной является эффективность лэпбука в развитии коммуникативных навыков, когнитивной сферы детей с ЗПР.

В первую очередь, рассмотрим, что представляет собой лэпбук, какие виды лэпбука бывают.

Лэпбук является относительно новой технологией обучения, которая выступает в качестве разновидности метода проектов. Лэпбук (lapbook) – в дословном переводе с английского значит «наколенная папка» (lap – колени, book – книга), или как его еще называют тематическая папка. Соответственно, речь идет о небольшой самодельной папке. Несмотря на то, что такая книга кажется простой, она отличается информационной насыщенностью [13].

Лэпбук обычно имеет вид интерактивной папки, информация в которой репрезентирована как открывающиеся окошки, листочки можно вынимать, разворачивать,

в книге присутствуют дверки, подвижные детали, что придает ей интерактивность.

Т. Пироженко «разработала технологию использования лэпбука для работы с ребенком и предложила использовать ее в исследовательской работе с детьми» [13].

Блохина Е.В. описывает технологию лэпбука так: «ребенок (или группа детей), взяв в руки такую папку, выполняет задания, рассматривает картинки, разбирает схемы, тем самым в легкой и непринужденной форме фиксирует и расширяет свои знания по той или иной теме» [2].

Гатовская Д.А. считает, что «лэпбук – это не просто ремесло. Это заключительный этап самостоятельной исследовательской работы, которую ребенок проделал в ходе изучения данной темы. Чтобы заполнить папку, ребенку нужно будет выполнить определенные задания, провести наблюдения, изучить представленный материал» [5].

Темами лэпбука могут стать:

- интересные события, происходящие с ребенком (рождение брата, отдых на море, появление домашнего питомца);
- тематические недели;
- решение проблемных ситуаций;
- литературные произведения;
- интерес ребенка к конкретному виду деятельности.

Однако лэпбуки могут быть не только тематическими, есть и иные виды, которые мы кратко рассмотрим.

В первую очередь, это энциклопедический лэпбук – его отличительная черта представлена энциклопедической структурой. Например, это могут быть такие направления, как космос, земля и т.д. В изготовлении такой лэпбук гораздо проще, ведь основа его создания – материал энциклопедии. Отсутствует необходимость придумывать сюжет, историю, другой контент. Такого вида лэпбуки могут наполняться и по мере того, как осваивается материал энциклопедии.

Далее перейдем к такому виду, как лэпбук по мотивам мультфильма или фильма, книги. Обычно после того, как фильм просмотрен, детям не хочется расставаться с героями. И можно совместными усилиями сделать лэпбук по мотивам любимого фильма или книги. И зачастую оказывается, что такого рода лэпбук становится намного интереснее, чем фирменные игрушки из дорогих магазинов. А все потому, что лэпбук позволяет намного полнее проживать историю и взаимодействовать с ее персонажами, чем любая обычная игрушка.

Во время создания лэпбука дети делают игрушки сами и имеют возможность непосредственно влиять, как на внешний облик любого героя, так и на его поведение. Скажем, они могут раскрашивать персонажа в любой цвет, который им нравятся. К примеру, мишка может быть фиолетовым, а собака ярко-оранжевая просто потому, что ребенку сейчас так захотелось.

А если лэпбук создается по книге, то ребенок гораздо эмоциональнее, глубже проживает ее содержание, сюжет.

Итак, работа с лэпбуком в аспекте развития эмоциональной сферы старшего дошкольника с ЗПР наделена огромным познавательным потенциалом. Такая ра-

бота не является утомительной для ребенка, она вариативна, способствует реализации коммуникативной технологии, игровой технологии, которые особенно благоприятно сказываются на развитии эмоциональной сферы детей с ЗПР [2].

В процессе работы с лэпбуком ребенок активно взаимодействует с воспитателем, с другими людьми, задействует свой имеющийся познавательный и эмоциональный опыт, получает новые знания и сведения. Работа с лэпбуком захватывает внимание, вызывает положительные эмоции, что особенно важно в работе с детьми с ЗПР, внимание и эмоции которых часто не являются устойчивыми.

Рассмотрим некоторые примеры работы с лэпбуком в старшей группе.

Для того, чтобы развивать у детей старшего дошкольного возраста эмпатию, коммуникабельность, полезно обращаться к дидактическим играм, которые имеют выраженное эмпатическое содержание, а именно: размещение на лицевой стороне лэпбука картинок с разными эмоциями, внутри книги добавляем кармашек с сюжетными картинками, которые, в свою очередь, раскрывают разные аспекты темы эмоциональной отзывчивости.

Во время работы с лэпбуком на тему эмоций полезно поговорить о том, какие эмоции позитивны, какие негативны, почему те или иные эмоции человеку свойственно испытывать. Эти беседы будут позитивно сказываться на формировании коммуникативной активности детей с ЗПР.

Таким образом, лэпбук – это относительно новая технология работы с детьми дошкольного возраста, которая за счет своей интерактивности, информативной и творческой насыщенности, эффективно развивает также и эмоциональную сферу детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В целенаправленной работе по развитию эмоциональной сферы детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте нужно уделить повышенное внимание выполнению разных дидактических игр по тематическим лэпбукам, посвященным различным человеческим эмоциям, чувствам, их проявлению.

4. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Целью исследования является диагностика уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- 1) провести подборку диагностического инструментария эмоциональной сферы;
- 2) провести диагностику эмоциональной сферы группы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в образовательной организации;
- 3) обработать и интерпретировать результаты диагностики эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

База исследования: группа компенсирующей направленности «Игралочка» муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 81 «Мальвина» г. Сургута.

Выборка: в исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5-7 лет с ЗПР (Приложение 1)

В качестве критериев диагностики развития эмоциональной сферы детей, участвующих в эксперименте, нами взяты положения, разработанные Ежковой Н.С. и Щетининой А.М. [8]:

- 1) умение определять эмоциональные состояния людей, распознавать оттенки эмоций;
- 2) умение идентифицировать эмоции;
- 3) умение вербализовать эмоции;
- 4) умение изображать эмоциональное состояние адекватно ситуации;
- 5) владение основными формами эмоциональной выразительности.

К каждому критерию была подобрана качественная диагностическая методика. Заключительным продуктом проведенной работы стала созданная диагностическая карта изучения уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (табл. 2).

Таблица 2

Диагностическая карта изучения уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Показатели	Критерии	Диагностические методики
Умение распознавать эмоции в процессе восприятия, понимать эмоциональные состояния других.	Умение идентифицировать эмоции.	Методика «Проба на идентификацию эмоций» (Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е.).
	Умение определять эмоциональные состояния людей, распознавать оттенки эмоций.	Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А.).
Значительный объем эмоциональной лексики, корректное вербальное обозначение эмоций.	Умение вербализовать эмоции.	Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)
Адекватность выражения эмоций в деятельности.	Умение изображать эмоциональное состояние адекватно ситуации.	Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» (А.Д. Кошелева).
Владение различными формами эмоциональной выразительности.	Владение основными формами эмоциональной выразительности.	Диагностическая игра «Пропавшая обезьяна» (И.П. Воропаева).

В результате исследования выделено три уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

Низкий уровень – дети испытывают трудности в вербализации своих эмоций. Их мимика и жесты могут быть бедными и неадекватными. Это приводит к слабому пониманию эмоционального состояния других людей и затрудняет эмпатию. Также они испытывают проблемы в игровой деятельности, проявляя

примитивность и скованность в движениях.

Средний уровень – дети могут описывать свои эмоции, но им нужна помощь в данном процессе. Они чаще всего используют мимику для выражения эмоций, но жесты и позы у них редко встречаются. Эмоциональная экспрессия у детей среднего уровня развития может быть стереотипной.

Высокий уровень – дети с легкостью демонстрируют эмоции, активно пользуются мимикой. При вербализации эмоций описывают их полностью, раскрыто, без помощи педагога. Проявляют эмоции адекватно ситуации. Эмоциональный интеллект развит на высоком уровне.

Общие (количественные) результаты по всей проведенной диагностике представлены в таблице 3.

Таблица 3

Общий уровень развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Уровень	Количество детей (%)
Низкий	4 (40%)
Средний	6 (60%)
Высокий	0 (0%)

Высокий уровень развития эмоциональной сферы в обследованной выборке отсутствует. Средний уровень развития эмоциональной сферы выявлен у 6 детей (60%) экспериментальной группы. Низкий уровень развития эмоциональной сферы показали 4 детей (40%).

Более наглядно сравнительные результаты уровня развития эмоциональной сферы представлены на диаграмме.

Уровень развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР



Диаграмма – Результаты исследования уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Результаты исследования демонстрируют, что в обследуемой группе доминируют дети с низким и средним уровнем развития эмоциональной сферы. Спецификой развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития являются: неспособность распознавать и описывать эмоции, идентифицировать свои и чужие эмоции, а также отсутствие у них навыков эмоциональной выразительности.

На основе обработанных данных диагностики детей с ЗПР и критериях развития эмоциональной сферы нами был разработан комплекс конспектов занятий, направленных на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также картотека игр и упражнений, которые можно использовать при создании лэпбука.

В данной работе представим кратко методические рекомендации педагогам и родителям по развитию эмоциональной сферы у детей названной категории.

5. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ СУБЪЕКТАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Методические рекомендации педагогам

Коррекционно-развивающие занятия с использованием лэпбука включают в себя основные принципы, которые помогут педагогам эффективно использовать этот инструмент для развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Первым и одним из ключевых *принципов* является *индивидуальный подход* к каждому ребенку. Учитывая особенности развития каждого ребенка, необходимо адаптировать материалы на лэпбуке под его уровень понимания и способности. Это поможет создать подходящие задачи и упражнения для эффективной работы.

Другим немаловажным *принципом* является *поэтапная структурированность занятий с лэпбуком*. Педагог должен четко планировать последовательность заданий и упражнений на лэпбуке, чтобы обеспечить постепенное развитие навыков и умений у детей. Важно предусмотреть задания разной сложности, начиная с более простых и постепенно переходя к более сложным, чтобы каждый ребенок мог двигаться вперед в своем темпе.

Третий принцип работы с лэпбуком включает в себя *использование интерактивных элементов*. Для развития эмоциональной сферы детей важно создавать задания с элементами игры и взаимодействия.

Еще одним важным *принципом* является *поощрение и поддержка*. Педагог должен создать благоприятную атмосферу на занятиях с лэпбуком, где каждый ребенок будет чувствовать себя уверенно и комфортно. Важно поощрять и поддерживать усилия детей, что стимулирует их к активной работе и развитию.

И еще одним *принципом* работы с лэпбуком является *систематичность*.

Педагог должен регулярно проводить занятия с использованием лэпбука для достижения поставленных целей. Систематические занятия помогут усвоить материал более эффективно и улучшить результаты работы.

Этапы создания лэпбука для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР могут быть ключевым моментом в создании эффективной системы коррекционно-развивающих занятий. Важно помнить, что каждый этап требует особого внимания и подхода, учитывая индивидуальные особенности детей с задержкой психического развития.

Первый этап — это определение целей и задач создания лэпбука. Педагог должен четко понимать, какие навыки и способности детей он хочет развивать через этот инструмент. Например, это могут быть усиление мелкой моторики, развитие внимания, логического мышления или эмоционального восприятия.

Второй этап — выбор темы лэпбука. Тема должна быть интересной, доступной и соответствовать возрастным особенностям детей. Например, можно выбрать тему сезонов, животных, форм и цветов, чтобы привлечь внимание детей и сделать процесс обучения увлекательным.

Третий этап — разработка структуры и дизайна лэпбука. Важно создать лаконичный и понятный дизайн, который будет способствовать усвоению материала. Разумное сочетание текста, картинок, цветов и форм поможет сделать лэпбук интересным и понятным для детей.

Четвертый этап — подбор материалов и ресурсов для лэпбука. Педагог должен учесть особенности каждого ребенка при выборе материалов. Материалы должны быть безопасными, понятными и способствовать развитию необходимых навыков.

Пятый этап — создание интерактивных элементов. Включение элементов, требующих взаимодействия, поможет привлечь внимание детей и разнообразить обучающий процесс. Это могут быть складывающиеся изображения, пазлы, карточки с заданиями и прочее.

На коррекционно-развивающих занятиях очень важно предлагать детям *игровые задания и упражнения* с использованием лэпбука с учетом их индивидуальных особенностей, уровня развития и интересы. Игровые задания и упражнения должны быть адаптированы таким образом, чтобы стимулировать эмоциональную сферу и участие детей в процессе обучения.

Например, использование лэпбука для освоения детьми цветов, форм, букв, чисел и других базовых концепций можно разработать упражнения, где дети должны находить соответствия, выполнять задания на сортировку, распознавать образы и т.д.

Еще одним подходом к созданию игровых заданий с использованием лэпбука может быть разработка увлекательных игр и задач, направленных на развитие памяти, внимания, логики и творческого мышления. Например, дети могут участвовать в интерактивных историях, играх-головоломках, тестах на внимание и других увлекательных активностях.

Контроль и оценка эффективности работы с лэпбуком играют важную

роль в процессе коррекционно-развивающих занятий с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для эффективного контроля необходимо установить четкие критерии успеха и использовать разнообразные методы оценки.

Один из способов контроля — это постоянное наблюдение за реакцией детей на работу с лэпбуком. Педагог может отслеживать, насколько активно и заинтересованно ребенок взаимодействует с материалами, насколько самостоятельно он выполняет задания, какие эмоции испытывает в процессе работы. Это позволяет оперативно корректировать подход в случае необходимости.

Другим важным аспектом контроля является систематическая оценка прогресса ребенка. Здесь могут применяться различные методики диагностики, позволяющие оценить изменения в эмоциональной сфере и развитии детей. Регулярное проведение таких оценок дает возможность отслеживать динамику изменений и адаптировать программу работы с учетом результатов.

Важным компонентом контроля является обратная связь от родителей. Они могут стать ценными наблюдателями за прогрессом своего ребенка вне занятий и дополнительным источником информации для педагога. Регулярное общение с родителями, обсуждение результатов их наблюдений и взаимная обратная связь помогут более полно оценить эффективность работы с лэпбуком.

Таким образом, контроль и оценка эффективности работы с лэпбуком представляют собой комплексный процесс, включающий наблюдение за реакцией детей, систематическую оценку прогресса, обратную связь от родителей и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка. Все это позволяет педагогу более точно оценить эффективность использования лэпбука в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на коррекционно-развивающих занятиях.

Методические рекомендации для родителей

Использование лэпбука в процессе работы над эмоциональной сферой детей с ЗПР обладает несколькими ключевыми аспектами.

Во-первых, лэпбук является уникальным средством индивидуализации работы с каждым ребенком, поскольку он формируется исходя из его индивидуальных потребностей, интересов и особенностей. Такой подход к развитию эмоциональной сферы способствует созданию благоприятной среды для самовыражения и самоидентификации, где каждый шаг - от выбора темы до оформления страниц - направлен на стимуляцию эмоционального развития.

Во-вторых, лэпбук стимулирует творческое мышление, воображение и самовыражение у детей, что особенно важно для тех детей, у кого есть ЗПР. В процессе заполнения страниц лэпбука ребенок может использовать различные техники и материалы: рисование, раскрашивание, наклейки, фотографии, вырезки из журналов и другие элементы, что не только способствует развитию мелкой моторики, но и позволяет выразить свои чувства в творческой форме.

И, в-третьих, лэпбук является отличным инструментом для стимуляции коммуникации между детьми с ЗПР и их родителями. В процессе создания и ис-

пользования лэпбука вместе с родителями, ребенок участвует в совместном творческом процессе, общается, выражает свои эмоции и чувства, что укрепляет взаимоотношения и помогает улучшить понимание между родителями и ребенком.

Таким образом, использование лэпбука в развитии эмоциональной сферы детей с ЗПР в домашних условиях играет значительную роль в стимуляции психологического развития, самовыражении и коммуникации, способствуя формированию позитивного самовосприятия и улучшению общего эмоционального благополучия ребенка.

Методические рекомендации по созданию лэпбука в домашних условиях

Во-первых, важно выбрать тему лэпбука, которая будет интересна и актуальна для ребенка с ЗПР. Тема должна быть понятной, легко воспринимаемой и стимулирующей к развитию эмоциональной сферы.

Тема лэпбука должна быть привлекательной, мотивирующей и соответствующей целям развития эмоциональной сферы. Рекомендуется выбирать темы, которые вызывают у детей положительные эмоции и интерес к исследованию. Например, тема о дружбе, семье, эмоциях, хобби, любимых животных или персонажах из мультфильмов. Интересная и понятная тема поможет детям лучше вовлечься в процесс создания лэпбука и выразить свои эмоции и мысли.

При выборе концепции лэпбука важно учитывать индивидуальные особенности детей с ЗПР. К примеру, для детей с нарушениями координации движений лучше подойдет более простой и структурированный дизайн лэпбука, без излишней сложности и перегруженности информацией. Для детей с проблемами в общении стоит уделить внимание использованию ярких цветов, больших изображений, а также простых и понятных инструкций.

Кроме того, при выборе концепции лэпбука полезно обращать внимание на возможность *использования различных материалов и текстур*, которые могут стимулировать тактильные ощущения у детей. Например, добавление объемных элементов, вкладышей, наклеек, тканей или других тактильных элементов может сделать процесс работы с лэпбуком более интересным и эффективным для развития эмоциональной сферы детей с ЗПР.

Важным аспектом является *оформление лэпбука*. Он должен быть ярким, привлекательным для ребенка, учитывать его возраст и предпочтения. Цвета, изображения, шрифты – все элементы дизайна должны способствовать участию ребенка в процессе и стимулировать его эмоциональные реакции.

Дети с задержкой психического развития нуждаются в особом подходе при создании лэпбука, чтобы он стимулировал их эмоциональное развитие, улучшал коммуникативные навыки и способствовал проявлению творческих способностей. При оформлении лэпбука для детей с ЗПР, следует учитывать следующие *особенности*:

Простота и наглядность: Материалы должны быть наглядными, простыми для понимания и легко воспринимаемыми детьми. Используйте яркие цвета, большие изображения и минимум текста.

Индивидуализация: Учитывайте индивидуальные особенности каждого ре-

бенка. Подход к оформлению лэпбука должен быть адаптирован под конкретные потребности и уровень развития ребенка.

Мультимедийный подход: Используйте не только рисунки и текст, но и аудио- и видеоматериалы, музыку, звуки, чтобы сделать процесс взаимодействия с лэпбуком более интересным и увлекательным.

Текстура и осязаемость: для детей с ЗПР важно тактильное восприятие. Добавляйте элементы с различными текстурами, такие как фактуры, нитки, пуговицы, чтобы дети могли ощутить разнообразие материалов.

Повторение и конкретизация: Повторяйте важные элементы и понятия, используйте конкретные образы и сюжеты, чтобы помочь детям лучше усваивать информацию.

Игровой подход: Создавайте лэпбук как игровое пространство, где дети могут свободно экспериментировать, выражать свои эмоции и фантазировать.

Поддержка и поощрение: важно не только создать лэпбук, но и активно взаимодействовать с ребенком во время его использования. Поощряйте его усилия, поддерживайте и стимулируйте проявление интереса к лэпбуку.

Создание удобного пространства для работы с лэпбуком также играет важную роль. Родители должны обеспечить комфортные условия для занятий, где ребенок будет чувствовать себя свободно, без стресса и дискомфорта.

Это может быть специальный уголок в доме, оснащенный столом или письменным столом и удобным стулом. Важно, чтобы место было светлым, уютным и лишено отвлекающих факторов, таких как шум и яркие цвета. Кроме того, следует обеспечить наличие необходимых материалов для работы с лэпбуком. Необходимо, чтобы все канцелярские принадлежности, раскраски, наклейки и другие материалы были легко доступны ребенку и организованы в удобном порядке. Можно использовать специальные контейнеры, коробки или органайзеры для хранения материалов.

Также необходимо *создать удобную рабочую поверхность* для работы с лэпбуком. Размер и форма стола должны быть адаптированы под потребности ребенка, учитывая его рост и особенности работы. Важно, чтобы на столе было достаточно места для размещения лэпбука, материалов и других необходимых предметов. Для создания удобного рабочего пространства также стоит обратить внимание на эргономику. Важно, чтобы ребенок мог сидеть удобно за столом, не напрягая спину и глаза. Высота стула должна соответствовать высоте стола, а освещение должно быть достаточным для комфортной работы.

Создание удобного пространства для работы с лэпбуком способствует повышению мотивации и эффективности занятий, помогает ребенку сосредоточиться на задаче и развивать свои навыки.

Важно заранее разработать четкий план действий для использования лэпбука. Определить последовательность заданий, время на каждое из них, и какие ресурсы или материалы потребуются.

Необходимо обязательно вовлечь ребенка в процесс: стимулировать активное участие ребенка в работе с лэпбуком. Задействовать их в выборе темы,

материалов, в обсуждение сюжета и др. Поддерживать и поощрять инициативу детей обязательно.

Необходимо постоянное стимулирование выражения эмоций: лэпбук является прекрасным инструментом для выражения и работой над эмоциями. «Поощряйте ребенка к откровенности, поддерживайте его и помогайте в выражении своих чувств через лэпбук».

Важно также использование положительного усиления: поощрять каждый шаг и достижение ребенка. Это поможет ему чувствовать себя увереннее и повысит мотивацию к дальнейшему развитию.

Для мониторинга прогресса в развитии эмоциональной сферы через лэпбук необходимо установить систему оценки и отслеживания изменений на различных этапах работы. Важно внимательно наблюдать за реакцией ребенка на различные задания, ситуации и материалы, которые используются в лэпбуке. Для начала необходимо определить ключевые показатели, характеризующие эмоциональное состояние и выражение чувств ребенка.

Один из методов мониторинга, может быть, *использование специальных дневников и журналов*, где можно записывать наблюдения, реакции и эмоциональные проявления ребенка в процессе работы с лэпбуком. Это позволит делать выводы о том, какие задания или деятельности вызывают у ребенка положительные эмоции, а какие могут вызывать стресс или негатив.

Другой способ мониторинга - *проведение регулярных бесед* с ребенком о его чувствах, эмоциях и отношении к работе с лэпбуком. Важно создать открытую и доверительную обстановку, чтобы ребенок мог свободно выражать свои чувства.

Также можно обратить внимание на *поведенческие изменения* ребенка в повседневной жизни. Наблюдение за его общением с окружающими, реакцией на различные ситуации, проявлением новых навыков или проблем.

Эти наблюдения могут дать понимание о том, как работа с лэпбуком влияет на развитие эмоциональной сферы и общее самочувствие ребенка. Не забывать также об оценке родителями своих собственных эмоций и особенностей взаимодействия с ребенком в процессе использования лэпбука.

Реакции и отношения родителей к работе с ребенком также могут повлиять на его эмоциональное состояние. Поэтому родителю также надо быть внимательным к процессу и вовлеченным в работу над лэпбуком вместе со своим ребенком, чтобы создать благоприятную атмосферу доверия и поддержки.

Список источников

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития: монография / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. – М.: Наука, 2020. – С. 11 – 19. – ISBN 978-5-02-040806-7. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48019392> (дата обращения: 09.12.2024) – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – Текст: электронный.

2. Блохина, Е.В. Лэпбук – «наколенная книга» /Е.В. Блохина, Т.А. Лиханова. – Обруч, 2015. - №4. - С. 29-30.
3. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография / Н.Ю. Борякова. – Ярославль: Канцлер, 2017. – 169 с. – ISBN 978-5-91730-638-4. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009387347> (дата обращения: 14.12.2024). – Режим доступа: Российская государственная библиотека. – Текст: электронный.
4. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 432 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07471-0. – URL: <https://urait.ru/bcode/538626> (дата обращения: 17.12.2024). – Режим доступа: Электронно-библиотечная система Юрайт. – Текст: электронный.
5. Гатовская, Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д. А. Гатовская. // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 162-164. – ISBN 978-5-88187-461-2 – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7616/> (дата обращения: 27.12.2024). – Текст: электронный.
6. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с. – ISBN 5-9268-0103-6. – Текст: непосредственный.
7. Дерябин, В.С. Чувства, влечения, эмоции. Опыт изложения с психофизиологической точки зрения: о психологии, психопатологии и физиологии эмоций / В.С. Дерябин. – М.: URSS: ЛЕНАНД, 2021. – 296 с. – ISBN 978-5-382-01612-2. – Текст: непосредственный.
8. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: Часть 1 / Н.С. Ежкова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 49 с. – ISBN 978-5-691-01817-6. – Текст: непосредственный.
9. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. / А.В.Запорожец: – М. : Педагогика, 1986. – 320 с. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26481> (дата обращения: 03.02.2025). – Текст: электронный.
10. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с. – ISBN 5-7695-1540-6. – Текст: непосредственный.
11. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2013. – 783 с. – ISBN 978-5-4237-0059-1. – Текст: непосредственный.
12. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей / В. В. Ковалев. – RUGRAM, 2022. – С. 519 – 523. – ISBN 978-5-458-38323-3. – Текст: непосредственный.
13. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для вузов / Г. Ф. Кумарина [и др.] ; под редакцией Г. Ф. Кумариной. – 2-е изд.,

перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 285 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-00508-0. – URL: <https://urait.ru/bcode/512287> (дата обращения: 06.02.2025) – Режим доступа: Электронно-библиотечная система Юрайт. – Текст: электронный.

14. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15-27. – Текст: непосредственный.

15. Лубовский, В.И. Специальная психология: учебник для вузов / В. И. Лубовский [и др.]. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 598 с. – ISBN 978-5-534-18438-9. – URL: <https://urait.ru/bcode/512287> (дата обращения: 05.02.2025) – Режим доступа: Электронно-библиотечная система Юрайт. – Текст: электронный.

16. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников / В.М. Минаева. – М.: Аркти, 2003. – 48 с. – ISBN 5-89415-060-4. – Текст: непосредственный.

17. Певзнер, М.С. Об отборе детей с временной задержкой темпа психического развития и стойкими церебрастеническими состояниями в специальные классы или школы / М.С. Певзнер // Дефектология : научно-методический журнал / Ред. Н.Н. Малофеев, А.Б. Меньков. – 2003. – №6. – с.3-13. – Текст: непосредственный.

18. Скоробогатова, Ю.В. Средства развития эмоциональной отзывчивости у младших школьников с задержкой психического развития / Ю.В. Скоробогатова, В.А. Пампурина // Актуальные проблемы психологии личности. – Екатеринбург, 2021. – С. 190–196. – Текст: непосредственный.

19. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / автор В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Издательство Московского университета, 1990. – 197 с. – ISBN 5-211-01090-2.

Авторский коллектив

*Аверина М.Н., Бакшеева Э.П., Берсенева И.А., Гордеева В.В., Гостенина Е.Н., Дьячкова Т.В.,
Евстафьева А.С., Козел В.И., Котельникова И.М., Маслюкова А.В., Мусабеков О.У.,
Мустафаева П.Э., Назаров Е.А., Недоруб Е.Ю., Нуруллин А.А., Сатунина Т.А.,
Токранова Е.О., Чэн Вэнь, Шурупова М.В.*



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Под общей редакцией

кандидата экономических наук Г. Ю. Гуляева

Подписано в печать 27.02.2025.

Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 10,8

Тираж 500 экз.

МЦНС «Наука и Просвещение»

440062, г. Пенза, Проспект Строителей д. 88, оф. 10

www.naukaip.ru

ISBN 978-5-00236-768-9



9 785002 367689 >