

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ



УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ НТТСПИ

2022/3

**УЧЕНЫЕ
ЗАПИСКИ
НТГСПИ**

**SCIENTIFIC
NOTES
OF NTSSPI**

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ НТГСПИ

Серия: Педагогика и психология

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института

2022

№ 3

SCIENTIFIC NOTES OF NTSSPI

Series: Pedagogy & psychology

JOURNAL

Published by Nizhny Tagil
State Social Pedagogical
Institute (NTSSPI)

**2022
NUMBER THREE**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Соколова Анжела Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Будаев Эдуард Владимирович, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и русской филологии НТГСПИ (ф) РГППУ.

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования Уральского государственного педагогического университета.

Вахитова Галия Хамитовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета.

Викторова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Дикова Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ.

Ломаева Марина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

Малеева Елена Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

Попов Семен Евгеньевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры естественных наук и физико-математического образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

Сеногноева Наталья Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии РГППУ.

Скавычева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, заместитель декана по УМР факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

Уткин Анатолий Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ.

EDITOR-IN-CHIEF

Sokolova A. V., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

EDITORIAL BOARD

Budaev E. V., doctor of philological sciences, professor of the department of foreign languages and russian philology, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

Vasyagina N. N., doctor of psychology, professor, head. department of educational psychology, Ural state pedagogical university.

Vakhitova G. K., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and methods of primary education, Tomsk state pedagogical university.

Viktorova O. E., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of preschool and special pedagogy and psychology, faculty of psychology and pedagogy, Kuzbass humanitarian pedagogical institute of the federal state budgetary educational institution of higher education «Kemerovo state university».

Dikova V. V., candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

Lomaeva M. V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of the faculty of psychological and pedagogical education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

Maleeva E. V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, head. department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

Popov S. E., doctor of pedagogical sciences, professor of the department of natural sciences and physical and mathematical education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

Senognoeva N. A., doctor of pedagogical sciences, professor of the department of professional pedagogy and psychology, Russian state vocational pedagogical university.

Skavycheva E. N., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

Temnikova E. Y., candidate of pedagogical sciences, deputy dean for UMR of the faculty of psychological and pedagogical education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

Utkin A.V., doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Калашникова О. В.

Анализ сопровождаемого проживания инвалидов в стационарных организациях Свердловской области..... 8

Луткин С. С.

Результаты применения «Методического конструктора урока» в развитии профессиональных компетентностей учителей общеобразовательных школ..... 20

Маханёк П. Д., Сегова Т. Д.

Возможности литературного кружка в развитии читательского интереса обучающихся в 3 классе..... 30

Сидоркина О. В., Соколова А. В.

Развитие исследовательских умений у старших дошкольников..... 43

ПСИХОЛОГИЯ

Викторова О. Е., Котельникова А. С.

Особенности общения детей с нарушениями зрения..... 54

Горбунова А. М., Ческидова И. Б.

Техники фототерапии в работе практического психолога..... 67

Калашников И. Ж.

Психологические проблемы организации профилактики технократического мышления у студентов вуза..... 75

Панченко А. А., Темникова Е. Ю.

Профилактика моббинга успешности педагогов дошкольной образовательной организации..... 88

Сведения об авторах..... 97

Информация для авторов..... 99

CONTENT

PEDAGOGY

Kalashnikov O. V. Analysis of assisted living of disabled people in stationary organizations of the Sverdlovsk region.....	8
Lutkin S. S. The results of the application of the «Methodical lesson constructor» in the development of professional competencies of teachers of general education schools.....	20
Makhanyok P. D., Segova T. D. There are possibilities of the literary circle in the development of the readers interest of student in the 3rd grade.....	30
Sidorkina O. V., Sokolova A. V. Development of research skills in senior preschool children.....	43

PSYCHOLOGY

Viktorova O. E., Kotelnikova A. S. Peculiarities of communication of children with visual impairments.....	54
Gorbunova A. M., Cheskidova I. B. Phototherapy techniques in the work of a practical psychologist.....	67
Kalashnikov J. G. Psychological problems of the organization of prevention of technocratic thinking among university students.....	75
Panchenko A. A., Temnikova E. Yu. Prevention of mobbing success of teachers of preschool educational organizations.....	88
Information about authors.....	97
Submission Guidelines.....	99

ПЕДАГОГИКА

УДК 364.046.24

АНАЛИЗ СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ ИНВАЛИДОВ В СТАЦИОНАРНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

О. В. Калашникова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
olga291294@yandex.ru

Аннотация. В последние годы решение проблем лиц, имеющих инвалидизирующие патологии, становится достаточно серьезной проблемой. Создание условий для повышения качества жизни инвалидов становится важным направлением социализации данной категории лиц. В данной публикации рассматриваются психолого-педагогические особенности реализации технологии социального проживания инвалидов в стационарных организациях.

В статье представлен анализ понятия «социальное проживание», указаны характеристики данного процесса, его возможные виды, целевая группа, рассматриваемой технологии. Результаты исследования базируются на анализе опыта реализации технологии сопровождаемого проживания инвалидов в стационарных организациях на разных территориях, прежде всего в Свердловской области.

Статья посвящена анализу возможностей различных этапов сопровождаемого проживания для создания условий более гармоничной социализации инвалидов в обществе. Акцент делается на более понятийно и практически разработанных подготовительном и учебно-тренировочном этапах сопровождаемого проживания. Отмечается, что целью подготовительного этапа становится процедура отбора на сопровождаемое проживание инвалидов, отмечаются ограничения и риски для его осуществления, отмечается диагностирующая составляющая данного процесса и его принципиальная значимость для реализации всей технологии. При успешном прохождении инвалидом данного этапа она становится включенным в учебно-тренировочную деятельность, которую возможно рассматривать, как игровое погружение в реальную действительность. Он имеет глубокий психологический смысл и имеет своей целью создание социально-бытовых условий для формирования социальных компетенций, способствующих успешной адаптации к самостоятельному жизнеустройству и трудовой деятельности инвалидов с ментальными нарушениями. В статье выделяются подэтапы учебно-тренировочного этапа, определен инструментарий его реализации.

Исследование проводилось на основе методов включенного наблюдения, контент-анализа, обобщения, сравнения и конкретизации информации. В статье представлены обобщенные данные реализации подготовительного и учебно-тренировочного этапов сопровождаемого проживания инвалидов на базе Государственного автономного стационарного учреждения социального обслуживания Свердловской области «Тагильский пансионат для престарелых и инвалидов».

Анализ технологии сопровождаемого проживания инвалидов в стационарных организациях Свердловской области через разнообразие ее моделей, позволяет выявить специфику подготовительного и учебно-тренировочного этапов сопровождаемого проживания, как наиболее значимых в рамках реализуемой технологии. Результаты данного исследования могут быть использованы при реализации технологии сопровождаемого

проживания инвалидов в стационарных организациях. Таким образом, сопровождаемое проживание инвалидов – перспективное направление социализации. Применение данной технологии повышает качество жизни людей, имеющих инвалидность, делает их активными членами общества.

Ключевые слова: инвалид, стационарные организации, жизнеустройство, качество жизни, сопровождаемое проживание, подготовительный этап, учебно-тренировочный этап.

1. Введение

Одним из приоритетных направлений социальной политики в Российской Федерации является решение проблем жизнеустройства и социализации людей, которые имеют тяжелые инвалидизирующие патологии и испытывающие проблемы в условиях самостоятельного проживания. Инвалидам должны быть доступны права на собственное жилье, труд, доступную среду обитания, полноценную организацию быта и досуга, трудоустройство, иначе говоря, они имеют право жить в обычных условиях проживания, при равных вариантах выбора с другими людьми и участвовать в жизни общества. Поэтому возникает необходимость в создании условий для включения данной категории лиц в активную жизнь общества с учетом их психологических возможностей. Одной из современных технологий, способствующей решению данной проблемы становится технология сопровождаемого проживания.

Формирование и развитие технологии сопровождаемого проживания осуществляется на основе заимствования из европейской практики на протяжении нескольких десятков лет. В настоящее время в семидесяти трех субъектах Российской Федерации данная технология реализуется, но динамика данных процессов имеет разнонаправленный характер.

В Свердловской области опыт использования технологии сопровождаемого проживания имеется. Среди всех групп инвалидов в области делается акцент на людей, имеющих ментальные нарушения. Учет психологических особенностей данной категории лиц, а также психологические условия, повышающие качество жизни данной категории лиц становится важнейшим направлением внедрения технологии сопровождаемого проживания в практику стационарных организаций в Свердловской области.

2. Материалы и методы

Анализ нормативно-правовых документов позволяет определить, что под сопровождаемым проживанием инвалидов понимается стационарозамещающая технология социального обслуживания, предусматривающая возможность предоставления инвалидам социальных услуг, услуг по реабилитации и абилитации, образовательных услуг и проведения мероприятий по социальному сопровождению инвалидов в целях компенсации (устранения) обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия жизнедеятельности и сохранения пребывания в привычной, благоприятной для него среде, выработки навыков, обеспечивающих максимально возможную самостоятельность в реализации основных жизненных потребностей, и адаптации к самостоятельной жизни [Приказ Минтруда России от 14.12.2017 г. № 847 «Об утверждении методических рекомендаций по организации различных технологий сопровождаемого проживания инвалидов, в том числе такой технологии, как

сопровожаемое совместное проживание малых групп инвалидов в отдельных жилых помещениях»].

Сопровождение лиц с ментальными нарушениями развития – это процесс, осуществляемый во все периоды жизни человека, процесс комплексный и непрерывный. Он начинается на развивающем, образовательном этапе, который проводится с ребёнком в раннем, в дошкольном и школьном возрастах и становится его разумным продолжением [Бобылева, 2018].

К основным характеристикам сопровождаемого проживания можно отнести: домашнее проживание; жизнь с сопровождением; жизнь в местах обычного проживания людей; наличие социальной или трудовой занятости.

Целевой группой сопровождаемого проживания становятся инвалиды в возрасте старше 18 лет, имеющие умственную отсталость, нарушения интеллекта в сочетании с нарушениями поведения, опорно-двигательных сенсорных и других функций, с расстройствами аутистического спектра и т.п.

Иначе говоря, сопровождаемое проживание человека с ментальным нарушением представляет собой форму жизнеустройства субъекта, который не может вести самостоятельный образ жизни, при которой он живет дома (один или в группе) и получает различные услуги по сопровождению, позволяющие ему чувствовать себя независимо и удовлетворять свои потребности с учетом своих индивидуальных особенностей [Царева, 2017].

При организации сопровождаемого проживания выделяется четыре основных этапа:

а) подготовительный – целью которого является подбор кандидатов;

б) учебно-тренировочный – целью которого является обучение инвалидов навыкам самостоятельной жизнедеятельности посредством освоения необходимых социальных компетенций, их коррекция, развитие возможностей к самостоятельному удовлетворению основных жизненных потребностей, адаптации к самостоятельной жизни;

в) сопровождаемое проживание – целью которого является оказание необходимой помощи в развитии и поддержке максимально возможной самостоятельности инвалидов в организации их повседневной жизни, в обеспечении условий, направленных на создание им возможностей участия в жизни общества;

г) самостоятельное проживание. На самостоятельное проживание направляются лица, прошедшие отбор и подготовку, показавшие на этапе сопровождаемого проживания высокую степень самостоятельности в решении повседневных задач.

Обобщая рассмотренные основы имеющейся технологии, необходимо констатировать, что в целом такой подход сориентирован на адаптацию инвалидов такой категории в таком режиме жизнедеятельности, который является оптимальным, и, естественно, что подготовительный и учебно-тренировочные этапы сопровождаемого проживания лиц с ментальными нарушениями могут стать единственной частью этой технологии, так как третий и четвертый этапы требуют намного больше материальных ресурсов для окончательного оформления автономности инвалидов с элементами

сопровождения, а также изменения их социального поведения и реагирования при решении социально-бытовых проблем самостоятельно [Владимирова, Кожушко, Лемке, Урманчеева, 2020].

На территории Свердловской области в 2017–2018 году в рамках реализации пилотного проекта по формированию и совершенствованию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов комплексной программы «Доступная среда» началось внедрение технологии сопровождаемого проживания инвалидов с ментальными нарушениями, данное направление осуществляется и в настоящее время и были проведены следующие мероприятия:

- разработаны методические рекомендации, определяющие специфику самой технологии, порядок отбора инвалидов на сопровождаемое проживание, предложены подходы к определению критериев для оценки нуждаемости инвалидов в сопровождаемом проживании;

- учреждениями социального обслуживания, в том числе интернатами, приобретено оборудование для оснащения модуля «Жилая квартира»;

- проведено обучение руководителей и специалистов по организации сопровождаемого проживания инвалидов;

- на пилотных площадках апробированы все этапы сопровождаемого проживания, проведен анализ достаточности имеющихся социальных услуг.

С целью апробации технологии сопровождаемого проживания были выбраны пилотные площадки.

Целевой группой были дети-инвалиды – воспитанники Екатеринбургского детского дома, а также инвалиды с ментальными нарушениями, проживающие и выпустившиеся из Тагильского пансионата.

В результате апробации технологии была сформирована примерная модель сопровождаемого проживания инвалидов в стационарных организациях Свердловской области, которая предусматривает преемственность от детских учреждений к взрослым.

Данная модель включает в себя следующие этапы:

Подготовительный этап, на котором совершеннолетний инвалид, выпускник образовательных организаций или детских домов – интернатов, имеющий ментальные нарушения, нуждающийся и соответствующий требованиям к сопровождаемому проживанию, комиссией стационарной организации социального обслуживания отбирается на разные формы сопровождения (постоянное сопровождение, регулярное сопровождение, периодическое сопровождение, самостоятельное проживание).

Учебно-тренировочный этап, представлен созданием условий для моделирования ситуаций жизнедеятельности в реальных условиях проживания. С этой целью в семи взрослых стационарных учреждениях и в Екатеринбургском детском доме-интернате было приобретено оборудование и оснащены модули, имитирующие пребывание в жилой квартире «Спальня», «Кухня», «Санитарный узел».

В стационарных учреждениях реализуются обучающие занятия, направленные на формирование социально-бытовых, социально-

коммуникативных навыков, навыков по социально-средовой ориентации. В Камышловском училище-интернате для инвалидов реализуются программы профессиональной подготовки для данной группы лиц. Несколько человек прошли обучение в учебно-тренировочных квартирах.

Данный этап в Свердловской области реализуется за счет межведомственного взаимодействия стационарных организаций социального обслуживания, социально ориентированных некоммерческих организаций и профессиональных образовательных организаций.

Этап сопровождаемого проживания: Ряд инвалидов трудоустроены в интернатах, есть отдельные случаи трудоустройства через центр занятости населения, по программе создания специально оборудованного рабочего места и путем самостоятельного поиска работы.

С целью успешного внедрения технологии сопровождаемого проживания на сегодняшний день проводится работа по определению необходимого перечня социальных услуг в зависимости от этапа и формы сопровождения, готовятся предложения по внесению изменений в стандарты социальных услуг.

В опыте Свердловской области есть преобладание межведомственного взаимодействия стационарных организаций социального обслуживания, социально ориентированных некоммерческих организаций и профессиональных образовательных организаций, что не ущемляет достоинств такой системы в целом, но, при этом указывает на свою оригинальную организационно-правовую модель.

3. Результаты исследования

Отбор инвалидов в группы сопровождаемого проживания осуществляется на подготовительном этапе. Это могут быть лица, проживающие в Домах-интернатах или Психоневрологических интернатах, или находящихся на социальном обслуживании Центра социального обслуживания.

Первый этап осуществляется в ходе ежедневной диагностической, реабилитационной и другой работы, проводимой в учреждении.

Важным аспектом отбора кандидатов становится оценка психологических способностей человека. Одним из методов данной оценки могут выступать стандартизированные карты наблюдений, позволяющие определить нуждаемость и способность инвалида в сопровождаемом проживании. Важную помощь в разработке данного метода оказывает Международный классификатор функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья [Шошмин, Пономаренко, 2018]. В рамках наблюдения делается акцент на следующие параметры-способности: к обучению, к общению, самостоятельному передвижению, к самообслуживанию, к контролю собственного поведения, к трудовой деятельности. В рамках наблюдения по данным параметрам учитываются факторы окружающей среды и личностные факторы. Осуществление наблюдения по данным параметрам позволяет выявить отсутствие проблем, их незначительный характер, среднюю выраженность проблем, интенсивную выраженность и абсолютные проблемы. В случае, если показатели соответствуют тяжелой и абсолютной проблеме, то

это становится существенным ограничением для осуществления данной технологии и даже ее невозможности внедрения.

Важным диагностическим противопоказанием к сопровождаемому проживанию становится наличие вредных привычек, склонностей к различным видам девиаций и т.п. Данные ограничения возможно выявить с помощью карты «оценки рисков». Данное направление диагностической деятельности имеет обязательный характер, так как предоставляет возможность выявить дополнительные условия, способствующие эффективному протеканию технологии сопровождаемого проживания.

Также важно и необходимо определение профессиональных способностей и интересов, уровня профессиональной подготовки, наличия профессии, а также способностей, увлечений и интересов в сфере творчества, досуга и отдыха реализуется в рамках обсуждения с клиентом его проблем, связанных с нарушением способностей к бытовой, социальной и профессионально-трудовой деятельности.

Осуществляется диагностика сформированности социально-бытовых и социально-средовых навыков, направленных на оценку умений и навыков на бытовом уровне, способности к самообслуживанию, ориентироваться в пространстве, пользоваться общественным транспортом и т.д.

Психологическая диагностика инвалидов направлена на оценку общего психического самочувствия, уровня общения, возможности проживания в коллективе.

Исходя из уровня готовности, возможно принятие решения о переходе на учебно-тренировочный этап сопровождаемого проживания. На него могут претендовать инвалиды, демонстрирующие допустимый, средний уровень готовности, в отдельных исключительных случаях низкий уровень готовности.

Конечным итогом является разработка рекомендаций по восстановлению способностей к бытовой, социальной, коммуникативной и профессионально-трудовой деятельности в рамках организации сопровождаемого проживания инвалида.

Подготовительный этап становится первым «фильтром», имеющим своей целью анализ соответствия документов поступающих, а также, оценку соответствия сохранных функций организма кандидатов, их профессиональных возможностей и потенциала, требованиям адаптированных основных образовательных программ профессионального обучения.

В целом данный этап также можно назвать диагностико-ориентировочным, который позволяет ориентировать инвалида к соответствующей траектории учебно-тренировочного этапа. Такая последовательная связь при подготовке к социализации позволяет корректно и без лишних психических потрясений и возможных повреждений перейти к гармоничному формированию ряда социальных компетенций, необходимых для запуска приемлемой автономности инвалида, и изначально определить реальные трудности в процессе учебной тренировки.

Проведение исследовательской деятельности с реальными претендентами на реализацию технологии сопровождаемого проживания позволили выявить

достаточно большое количество ограничений. Из определенной выборки лиц лишь 25% демонстрировали допустимый уровень; 25% – средний уровень готовности и 50% – низкий уровень готовности к сопровождаемому проживанию. Поэтому на учебно-тренировочный этап их 100% инвалидов смогли претендовать лишь 50%, причем, необходимо отметить, что этот показатель достаточно высокий.

Учебно-тренировочный этап можно рассматривать как «этап погружения в реальную действительность». В психологическом смысле он напоминает реализацию игровой технологии и имеет своей целью создание социально-бытовых условий для формирования социальных компетенций, способствующих успешной адаптации к самостоятельному жизнеустройству и трудовой деятельности инвалидов с ментальными нарушениями.

Процесс реализации учебно-тренировочного этапа можно условно разделить на несколько этапов: ориентировочный (адаптационный); формирующий (созидательный); заключительный (контрольный).

У каждого инвалида время прохождения перечисленных этапов индивидуально. В психологическом плане наибольшие проблемы возникают на адаптационном и формирующем этапах.

Наиболее часто встречаемой сложностью первого этапа становится проблема с психоэмоциональным состоянием инвалида. Часто приходится сталкиваться с напряженностью, нервозностью, капризностью, иногда переходящей в панику. Поэтому первостепенной задачей специалиста сопровождения становится создание здоровой, комфортной и доверительной психологической атмосферы, организация которой предполагает знание определенных личностных особенностей и нюансов психофизиологического характера каждого проживающего.

Данная проблематика усиливается при групповых вариантах проживания, так как чаще всего, инвалиды имеют не слишком высокий уровень социализации и коммуникации. Важным становится определение уровня совместимости по параметрам: бытовая и социально-психологическая совместимости, с акцентом на хронологический тип, особенности темперамента, мотивационные и ценностные установки, личностные особенности и привычки, темповый характер деятельности, уровень развития социальных и гигиенических навыков и т.д.

Как показывает практика, положительный опыт, приобретенный на ориентировочном этапе, помогает инвалидам, в дальнейшем лучше справляться с бытовыми и коммуникативными задачами, повышает уверенность в своих силах и помогает выстраивать новые отношения.

Из группы, прошедшей на учебно-тренировочный этап, все столкнулись с проблемами адаптации. Оказалось, что совместимость лиц, имеющих примерно одинаковые особенности развития, представляет собой большую и сложную проблему, решение которой становится возможной только с помощью специалиста и постоянного внешнего контроля, так как уровень субъективности и произвольности поведения у рассматриваемой группы людей достаточно низок и требует постоянной внешней поддержки. За счет данной

особенности время прохождения адаптационного периода может затянуться.

Значение формирующего этапа в сопровождаемом проживании достаточно велико. Именно он представляет собой реализацию возможностей инвалида к самостоятельности в бытовой, социально-коммуникативной, трудовой и досуговой деятельности на обучающемся уровне.

В рамках формирующего этапа можно выделить обучающий компонент, направленный на формирование жизненных компетенций.

В качестве Модели формирующего этапа существует достаточное количество разнообразных вариантов программного обеспечения. К ним могут быть отнесены: «Программа социальной реабилитации детей-инвалидов 15–17 лет, проживающих в условиях детских домов-интернатов для умственно отсталых детей» (авторы: Е. Д. Худенко, Т. Д. Шоркина, Г. А. Каданцева, М. Н. Любимова, Д. И. Барышникова, С. Н. Девяткова), «Социально-бытовая адаптация инвалидов по зрению. Методическое пособие» (составители: А. А. Быков, С. А. Гильд, Е. Б. Келлер, А. В. Лихачев, О. В. Сергеева, И. М. Сизов) и т.п. [Иванов, 2020]

Содержание может быть классифицировано в следующих направлениях:

1. Теоретические знания, как накопление познавательных сведений.
2. Практические умения и навыки, как применение полученных знаний в практической общественно-полезной деятельности.

Наиболее значимым компонентом формирующего этапа становятся обучающие занятия.

Учебно-тренировочный этап самый емкий и сложный, так как объем необходимых жизненных компетенций для инвалидов с ментальными нарушениями слишком велик и сложен для моментального освоения. Таким образом, освоение программы учебно-тренировочного этапа является залогом успешной социализации, и перехода на другой уровень автономности и самостоятельности инвалида. В зависимости от объема теоретических знаний и освоения практических навыков зависит возможность гармоничного нахождения в группе со своими сверстниками с такими же ментальными нарушениями. Также четко определяется возможность самостоятельного и автономного нахождения инвалидов с ментальными нарушениями в социуме без конфликтов и возможной конфронтации.

В конечном итоге сформированные компетенции смогут стать своеобразным переходным мостиком к этапу сопровождаемого проживания, а в дальнейшем при их совершенствовании и развитии послужат опорой для перехода к самостоятельному проживанию. Но в любом случае шкала базисных требований к жизненным компетенциям второго учебно-тренировочного этапа будет служить регулятором и своеобразным детектором к самостоятельному автономному сосуществованию, так называемой «предметной лакмусовой характеристикой адаптивности и развития автономности, субъектности [Кожушко, 2020].

4. Обсуждение результатов

Рассмотрев технологии сопровождаемого проживания инвалидов в стационарных организациях, необходимо констатировать, что

ратифицированная в России «Конвенция о правах инвалидов», обязывает Россию взять курс на всеобщую защиту и обеспечение полной реализации инвалидами всех прав и основных свобод, в том числе прав на собственное жилье, труд, достойную среду обитания, полноценную организацию быта и проведения досуга, а также на формирование необходимых психологических компетенций, позволяющих чувствовать себя свободно и независимо в обществе.

Осуществление плановой деятельности позволило внести изменения в уже существующие давно схемы сопровождения инвалидов с ментальными нарушениями, и перевести вектор направленности на адаптацию такой категории клиентов в русло более активной социализации. При этом сопровождение не снимается, а дозируется от возможностей самого инвалида оставаться автономным, что и предполагает обязательное определение формы сопровождения: или регулярное, или периодическое в форме поддержки и обучения; возможно, что и полностью регулярное, а при более тяжелой форме ментальных нарушений постоянное.

Все эти уровни дают возможность выстроить четкую схему отбора и подготовки инвалидов к сопровождаемому проживанию, но при этом социальная занятость или почти полный объем задействованной активности в рамках полученной, приобретенной профессии. Принцип гуманности начинает действовать еще более эффективно, когда в рамках модели сопровождаемого проживания инвалидов возникает стройная логика подготовки и учебной тренировки инвалидов в созданных для этого условиях.

5. Заключение

Опыт организации сопровождаемого проживания инвалидов свидетельствует о том, что оптимальным решением задачи жизнеустройства граждан с ментальными нарушениями является организация в рамках единого комплекса обеспечения социально-трудовой интеграции молодых инвалидов, в котором услуги сопровождаемого проживания являются завершающим этапом их социальной, трудовой и организационной подготовки к жизни в обществе. В основе успеха лежит отлаженное межведомственное взаимодействие государственных служб, определяющее алгоритм взаимодействия различных организаций и разработку инновационных механизмов.

В особенности более целостными выглядят те этапы в модели сопровождаемого проживания, которые напрямую связаны с подготовкой к такой форме адаптации инвалидов и с организацией учебно-тренировочной деятельности с целью их максимальной социализации. Такая последовательность позволяет в полной мере учитывать ресурс психофизиологического характера у инвалидов с ментальными нарушениями. Систематизированная модель по определенной схеме может быть использована как полноценная технология, которой можно обучать необходимого уровня специалистов, а также далее развивать и совершенствовать ее. Создание специфических психологических условий создает базу для эффективной реализации данной модели.

Технология сопровождаемого проживания инвалидов с ментальными

нарушениями позволит внести изменения в общественное восприятие инвалидности, создаст условия для толерантного отношения к данным лицам, способным к элементарной трудовой деятельности, социальной самореализации и саморазвитию.

Список литературы

1. Приказ Минтруда России от 14.12.2017 г. № 847 «Об утверждении методических рекомендаций по организации различных технологий сопровождаемого проживания инвалидов, в том числе такой технологии, как сопровождаемое совместное проживание малых групп инвалидов в отдельных жилых помещениях». – Текст : непосредственный.
2. Бобылева, И. А. Маршрут учебного сопровождаемого проживания как инструмент индивидуализации / И. А. Бобылева. – Текст : непосредственный // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 391–397.
3. Жизнь с достоинством (сопровожаемое проживание) / под ред. А. М. Царева. Практическое пособие. – М. : Перо, 2017. – 272 с. – Текст : непосредственный.
4. Модель сопровождаемого проживания лиц с интеллектуальными нарушениями Ленинградской области: метод. рекомендации / И. Г. Дрозденко, П. В. Иванов, Ю. С. Миллер, Н. С. Самойлов / под научн. ред. Л. А. Кожушко, О. Н. Владимировой. – СПб, 2020. – 112 с. – Текст : непосредственный.
5. Сопровожаемое проживание: организационные и методические основы: методическое пособие / О. Н. Владимирова, Э. Н. Демина, Л. А. Кожушко, Н. П. Лемке, Е. М. Старобина / под. общ. ред. Г. Н. Пономаренко. – СПб. : ООО «ЦИАЦАН», 2019. – 144 с. – Текст : непосредственный.
6. Сопровожаемое проживание – инновационный опыт Санкт-Петербурга и его использование: методические рекомендации / О. Н. Владимирова, Л. А. Кожушко, Н. П. Лемке, М. А. Урманчеева, Н. А. Бондаренко, О. О. Эгель. – СПб., 2020. – 84 с. – Текст : непосредственный.
7. Сопровожаемое проживание инвалидов в вопросах и ответах: методическое пособие // Серия методических пособий для руководителей и специалистов учреждений системы социальной защиты населения Красноярского края / под общ. ред. Т. А. Портнягиной, В. Г. Сухих. – Вып. 16. – Иркутск : ООО «Мегапринт», 2018. – 200 с. – Текст : непосредственный.
8. Чечерина, О. Б. Сопровожаемое проживание как эффективная альтернатива психоневрологическим интернатам / О. Б. Чечерина. – Текст : электронный // Практика социальной работы. Открытый методический ресурс. – 2016. – № 1. – URL: <http://центрсемья.рф/> (дата обращения: 07.08.2022).

9. Шошмин, А. В. МКФ в реабилитации / А. В. Шошмин, Г. Н. Пономаренко. – СПб.: ООО «ЦИАЦАН», 2018. – 238 с. – Текст: непосредственный.

10. Шипицына, Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына. – Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. - № 2. – С. 7–9.

Статья получена: 25.07.2022

Статья принята: 03.08.2022

ANALYSIS OF ASSISTED LIVING OF DISABLED PEOPLE IN STATIONARY ORGANIZATIONS OF THE SVERDLOVSK REGION

O. V. Kalashnikova

Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch)
of the Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
olga291294@yandex.ru

Abstract. In recent years, solving the problems of people with disabling pathologies has become quite a serious problem. Creating conditions for improving the quality of life of disabled people is becoming an important area of socialization of this category of persons. This publication discusses the psychological and pedagogical features of the implementation of the technology of social living of disabled people in stationary organizations.

The article presents an analysis of the concept of social living, the characteristics of this process, its possible types, the target group of the technology in question are indicated. The results of the study are based on the analysis of the experience of implementing the technology of assisted living of disabled people in stationary organizations in different territories, primarily in the Sverdlovsk region.

The article is devoted to the analysis of the possibilities of various stages of assisted living to create conditions for a more harmonious socialization of disabled people in society. The emphasis is placed on the more conceptually and practically developed preparatory and training stages of accompanied living. It is noted that the purpose of the preparatory stage is the selection procedure for accompanied accommodation of disabled people, the limitations and risks for its implementation are noted, the diagnostic component of this process and its fundamental importance for the implementation of the entire technology are noted. With the successful completion of this stage by a disabled person, she becomes involved in educational and training activities, which can be considered as a game immersion in real reality. It has a deep psychological meaning and aims to create social and living conditions for the formation of social competencies that contribute to successful adaptation to independent living and work of disabled people with mental disabilities. The article highlights the sub-stages of the training stage, defines the tools for its implementation.

The study was conducted on the basis of methods of included observation, content analysis, generalization, comparison and concretization of information. The article presents generalized data on the implementation of the preparatory and training stages of assisted living for the disabled on the basis of the State Autonomous Stationary Social Service Institution of the Sverdlovsk region «Tagil Boarding House for the elderly and disabled».

The analysis of the technology of assisted living of disabled people in stationary organizations of the Sverdlovsk region through a variety of its models allows us to identify the specifics of the preparatory and training stages of assisted living as the most significant within the framework of the technology being implemented. The results of this study can be used in the implementation of the

technology of assisted living of disabled people in stationary organizations. Thus, accompanied accommodation of disabled people is a promising direction of socialization. The use of this technology improves the quality of life of people with disabilities, makes them active members of society.

Key words: disabled person, stationary organizations, lifestyle, quality of life, assisted living, preparatory stage, training stage.

References

1. Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation (2017). *«On approval of methodological recommendations on the organization of various technologies for accompanied accommodation of disabled people, including such technology as accompanied cohabitation of small groups of disabled people in separate residential premises»*, 847.
2. Bobyleva, I. A. (2018). The route of educational assisted living as an instrument of individualization . *Social partnership: pedagogical support of subjects of education*, 391–397.
3. Tsarev, A. M. (2017). *Life with dignity (accompanied accommodation)*. Moscow: Pero.
4. Kozhushko, L. A., Vladimirova, O. N. (2020). *The model of accompanied residence of persons with intellectual disabilities of the Leningrad region: method. Recommendations*. St. Petersburg.
5. Ponomarenko, G. N. (2019). *Accompanied accommodation: organizational and methodological foundations: a methodological manual*. St. Petersburg: LLC «TSIATSAN».
6. Vladimirova, O. N., Kozhushko, L. A., Lemke, N. P., Urmancheeva, M. A., & Bondarenko, N. A. (2020). *Accompanied accommodation – innovative experience of St. St. Petersburg*.
7. Portnyagina, T. A., Sukhoi, V. G. (2018). *Accompanied accommodation of disabled people in questions and answers: a methodological manual*. Irkutsk: Megaprint LLC.
8. Chicherina, O. B. (2016). Accompanied accommodation as an effective alternative to psychoneurological boarding schools. *Practice of social work. Open methodological resource*. Retrieved from: <http://центрсемья.рф/>.
9. Shoshmin, A. V., Ponomarenko, G. N. (2018). *ICF in rehabilitation*. St. Petersburg: LLC «TSIATSAN».
10. Shipitsyna, L. M. (2004). Integration of children with disabilities. *Education and training of children with developmental disabilities*, 2, 7–9.

Submitted: 25.07.2022

Accepted: 03.08.2022

УДК 373.1

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ «МЕТОДИЧЕСКОГО КОНСТРУКТОРА УРОКА» В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

С. С. Луткин

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
stan.lutkin@yandex.ru

Аннотация: В статье раскрывается актуальный способ формирования профессиональных компетентностей учителей в рамках курсов повышения квалификации. Проведение продуктивного обучения в формате воркшопов по созданию конструкторов уроков с предварительным обсуждением ключевых критериев соответствия этих занятий требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Для успешного освоения педагогами базовых образовательных технологий, таких как проблемное обучение, технология развития критического мышления и других предлагается использование методического конструктора урока, содержащего необходимые элементы конструктора занятия, а также учебные стратегии и приемы активного обучения.

Для создания конструктора урока педагогу предлагается настольное поле, где размещаются карточки с типом, видом урока, шаблон цели обучения, дидактические задачи (этапы занятия) и уже к ним конкретные способы организации самостоятельной деятельности обучающихся. Именно этот комплект карточек обеспечивает алгоритмизированную и одновременно творческую работу над замыслом урока. Возможности методического конструктора урока как средства повышения профессиональной квалификации педагогов в статье представлены через описание проектировочных и рефлексивных процедур воркшопа.

Материал статьи содержит анализ продуктов проектной деятельности учителей, разработчиков уроков. На основе изученной выборки технологических карт уроков, частных проектных решений можно судить о способности и готовности учителей к организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся на уроке.

Количеством интегрированных уроков в представленном объеме разработок, наличием в этих конструкторах элементов проблемного обучения (проблемной ситуации, связи с современными явлениями жизни, опора на жизненный опыт и предъявление контекстных задач) автор аргументирует эффективность формирования профессиональных компетентностей учителей. Освоение технологий организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся подтверждается умелым использованием соответствующего педагогического инструментария, собранного в методическом конструкторе урока.

Статья отмечает позитивные моменты в овладении педагогами новыми компетентностями, так и сохранившиеся затруднения в использовании учебных стратегий и приёмов активного обучения при создании замысла учебного занятия.

Ключевые слова: методический конструктор урока, технологическая карта урока, профессиональные компетентности, интерактивное обучение, контекстная задача, системно-деятельностный подход, воркшоп.

1. Введение

В соответствии с национальными целями развития Российской Федерации предполагается её вхождение в число десяти ведущих стран мира по качеству

общего образования. [Указ президента РФ «О целях национального развития Российской Федерации в период до 2030 года»]. Это, несомненно, потребует внедрения на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания. Вместе с этим уточняются и конкретизируются требования к результатам освоения основных образовательных программ общего образования в обновлённых Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования [ФГОС НОО, ФГОС ООО].

Данные стратегические ориентиры развития отечественного общего образования осуществимы только при условии дальнейшего совершенствования профессиональных компетентностей педагогических работников школ, при их умелом проектировании основной единицы образовательного процесса, которой по-прежнему остаётся урок.

Современный урок должен соответствовать запросам государства, т.е. должен готовить ребенка к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. На уроке должны формироваться навыки самостоятельного и критического мышления, творческое мышление, умение работать с информацией, умение учиться, работать в коллективе. Так же, в связи с обеспечением глобальной конкурентоспособности российского образования по критериям международного исследования PISA, актуализируется запрос на развитие умений учащихся применять полученные знания в решении реальных жизненных задач. Ориентир на формирование функциональной грамотности (читательской, математической, естественнонаучной, финансовой), развитие креативного мышления и глобальной конкуренции потребует поиска форм межпредметной интеграции в рамках одного урока, тесной связи его содержания с жизненным опытом и повседневной практикой.

2. Материалы и методы

Мы считаем, что без потери смысла указанных социальных вызовов к отечественной школе и педагогу, возможно, ограничить количество критериев оценки современного урока до пяти опорных точек:

1. Интерактивность – диалоговый характер обучения, разнообразие форм коммуникации между обучающимися и обратной связи между педагогом и классом. «Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности обучающихся, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы» [Косолапова, Ефанов, Кормилин, Боков, 2012. с.6].

По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Интерактив на уроке сегодня это значимая характеристика, так как в обновленном ФГОС ООО сказано, что он «обеспечивает применение обучающимися технологий совместной/коллективной работы на основе осознания личной ответственности и объективной оценки личного вклада каждого в решение общих задач» [ФГОС ООО, с. 3].

2. Субъектность (продуктивная деятельность) – осознанная деятельность обучающихся, направленная на получение образовательного продукта. Измерением продуктивности урока является количество и качество образовательных продуктов обучающихся. На уроке соотношение деятельности учителя и обучающихся в пользу активности последних. Эта активность должна носить продуктивный, а не репродуктивный характер и сопровождаться рефлексией, то есть самооценкой выполненных действий и полученных результатов.

3. Нацеленность деятельности на формирование УУД – преднамеренная организация учебно-познавательной деятельности обучающихся, развивающей их критическое мышление, воображение, умения саморегуляции и самооценки. В рамках предметного содержания урока учитель создает ситуации самоорганизации в индивидуальной и групповой работе, намеренно вовлекает обучающихся в формы межличностной и межгрупповой коммуникации, предлагает способы рефлексивного самопознания, использует метакогнитивные технологии (технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология решения изобретательских задач и т.п.).

4. Опора на жизненный опыт – установление связей изучаемого на уроке материала с ранее изученными знаниями и обыденными представлениями обучающихся, поиск практического применения знаний, получаемых на уроке, в решении конкретных жизненных задач или в вопросах дальнейшего профессионального образования по выбранному профилю. Проект урока складывается из комплекса увязанных с темой и предметным содержанием контекстных задач. Контекстная задача – это «задания мотивационного характера, в условии которых описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом обучающегося. Требованием задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбора способа действия в ней» [Пашкевич, 2016, с.18]. Такие задачи должны так же включаться и в ход учебных занятий.

Обращение учителя к обыденным представлениям, стереотипам или ассоциациям, возникающим в сознании учеников – все это также свидетельствует о реализации на уроке критерия «опора на жизненный опыт».

5. Самостоятельное целеполагание – обучающиеся в рамках урока сами или совместно с учителем определяют цель своей учебной деятельности. Для этого педагогом создаются проблемные ситуации и другие формы самоорганизации школьников. «Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи), т.е. соотношения нового и известного (данного), учебно-познавательной потребности обучающегося и его способности решать эту задачу» [Михеева, 2008, с.81].

Соответствующий социальный заказ существует и на профессиональные компетентности педагога, проектирующего урок. Согласно профессиональному стандарту «Педагог» в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» педагогическому работнику необходимо уметь: «организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую; разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности; использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования [Профессиональный стандарт «Педагог», 2013, с. 14-15].

Поскольку системно-деятельностный подход в реализации результатов основных образовательных программ по-прежнему ставит приоритетом формирование знаний через самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, учитель должен использовать методы и средства обучения, обеспечивающие самоорганизацию школьника в его учебной деятельности. Ряд исследователей и разработчиков программ повышения квалификации педагогических работников отмечают, что «переход к учению, сосредоточенному на самом учащемся, представляет для педагога значительные трудности, поскольку превращает его из механического «переносчика информации» в настоящего партнера по «процессу добычи знаний» [Грудзинская, Марики, 2007, с. 8]. Между тем, применение на уроке таких базовых образовательных технологий как ИКТ, игровые технологии, технология критического мышления, технология исследовательской и проектной деятельности, проблемного обучения уже обязательный момент реализации системно-деятельностного подхода.

Структура учебной деятельности педагогов, повышающих свою квалификацию должна быть идентична методологической версии системно-деятельностного подхода. Освоение деятельностных технологий, методов активного обучения должно происходить в ходе практикумов-воркшопов, когда педагоги решают конкретные профессиональные задачи по проектированию своих уроков. Такие «лаборатории» по созданию конструкта современного развивающего урока требуется обеспечить особым учебным оборудованием – методическим конструктором урока (МКУ).

Воркшоп, по мнению Клауса Фопеля – это «интенсивное учебное мероприятие, на котором участники учатся, прежде всего, благодаря собственной активной работе. Даже необходимые теоретические «вкрапления», как правило, кратки и играют незначительную роль. В центре внимания находится самостоятельное обучение участников и интенсивное групповое взаимодействие» [Фопель, с. 13.] При этом, если мы рассчитываем на освоение новых способов профессиональной деятельности и включение в технологическую карту урока незнакомых ранее приёмов, методов активного

обучения, доступ к этому теоретическому содержанию должен сохраняться на всём протяжении проводимой мастерской.

МКУ – это набор карточек с описанием базовых элементов конструкта урока (тип, вид урока, шаблоны целей, универсальные учебные действия, этапы занятия, учебные стратегии и приёмы обучения). Комплектация конструктора так же включает в себя поле формата А1 с таблицей технологической карты урока на которой и размещаются элементы конструкта учебного занятия в процессе его проектирования. Многократное использование МКУ в рамках практикумов-воркшопов доказало возможность создания оригинального замысла учебного занятия за 45 минут, в том числе и силами сразу нескольких учителей-предметников. В этот отрезок времени члены одной проектной группы согласовывают между собой тему интегрированного урока, определяются с его типом, выбирают вид урока (формат совместной деятельности учителя и учеников в ходе занятия). Далее по алгоритму работы с конструктором урока группе авторов необходимо выбрать шаблон цели обучения, наиболее отвечающий теме и типу урока, коллегиально выработать законченную формулировку цели урока для учителя.

Следующий шаг проектирования: декомпозиция цели в ряд дидактических задач и последовательность этапов занятия. Разместив на поле технологической карты определенный порядок карточек «этапы урока», группа переходит к выбору учебной стратегии или к составлению своей комбинации приёмов активного обучения. На этом шаге разработчики урока более глубоко проясняют для себя суть включаемого в конструкт приёма обучения, осмысливают специфику его реализации на предметном содержании урока, прогнозируют дидактический потенциал выбранного способа организации учебной деятельности учащихся. Здесь, авторам, так же следует предположить: какие универсальные учебные действия обучающихся будут развиты в результате использования выбранных форм учебно-познавательной деятельности. Так, на технологической карте появляется последний элемент конструкта – карточки с конкретными УУД из кодификатора универсальных учебных действий начального и основного общего образования.

Помимо самого создания конструкта урока воркшоп включает в себя процедуру презентации авторского замысла с разъяснением логики достижения цели обучения. Приоритет отдается именно представлению механизмов активизации учебной деятельности обучающихся, описанию форм и содержания педагогического взаимодействия на уроке. По итогам выступления каждой группы остальные участники дают свою обратную связь по выше обозначенным критериям оценки урока (интерактивность, субъектность, направленность на УУД, опора на жизненный опыт и самостоятельное целеполагание). Данная рефлексивная фаза имеет важное значение в формировании профессиональных компетентностей организатора самостоятельной учебной деятельности школьников по ряду причин:

– каждый получает опыт оценки готовой технологической карты урока на её соответствие ключевым критериям современного урока;

- многократно проведённый разбор чужих конструкторов закрепляет представления об алгоритме построения замысла урока;
- коллегиальность обсуждения и оригинальность решений разных проектных групп утверждают право на поиск и педагогическое творчество;
- обычно педагоги замечают отклонения от системно-деятельностного подхода и возврат к «знаниевой» парадигме на примере чужих групп;
- подсказки по доработке и адаптации приемов активного обучения на материале конкретного урока возникают именно от внешних экспертов.

По устным отзывам участников таких проектировочных занятий можно сделать вывод, что именно участие в роли оценивающих экспертов помогло лучше осознать и принять деятельностный метод обучения на уроке.

Насколько участникам удастся с помощью МКУ проявить свои компетентности, востребованные профессиональным стандартом «Педагог» можно проследить через качественный анализ конструкторов уроков, созданных на подобных практикума-воркшопах.

3. Результаты исследования

Всего удалось собрать и проанализировать 66 технологических карт уроков, из них 26 по межпредметной тематике, где группа авторов включала учителей из различных предметных дисциплин. Были разработки, объединяющие в своей теме такие разные области знания как, например, история – информатика – литература или обществознание – технология – биология и т.п. Групповая работа с комплектом «Методического конструктора урока» по своему формату обеспечивает такие интеграции. Наиболее охотно на кооперацию с коллегами других дисциплин идут учителя истории, 6 разработок из 8 созданных с их участием являются межпредметными. Учителя естествознания (физики, химики, биологи) также склонны к синтезу научных знаний, как правило, объединяясь именно между собой. Менее всего склонны к интеграции учителя математики. Только в одном случае из 10 созданных с участием математиков уроков получилось их объединить с учителем физики.

4. Обсуждение результатов

Продукты профессионального творчества в 60 разработках из 66 подтверждают сформированность профессиональных умений в области проектирования и организации самостоятельной деятельности обучающихся, в том числе исследовательской. Это можно проследить по выбору видов урока, прямо предполагающих поисковую, познавательную деятельность и самоорганизацию учеников: проблемный урок (14 разработок), практикум (11), интегрированный урок (12), экскурсия (2), ролевая игра (2), смотр знаний (2), урок-путешествие (3) и др. Даже в таких форматах как лекция, традиционный урок и обсуждение разработчики заложили учебные стратегии активного обучения: бортовой журнал, стратегия решения проблемы «Идеал», перекрестную дискуссию и другие, которые исключают для учеников роль пассивных слушателей, а наоборот задают алгоритм само- или взаимообучения.

При этом более глубокий анализ элементов проблемных уроков (формулировки темы, цели обучения, логика этапов занятия, подбор и

последовательность приёмов активного обучения) подтверждает понимание технологии проблемного обучения авторами-разработчиками. В 11-ти проблемных уроках из представленных 14-ти явно обозначена проблема, решаемая учениками, присутствует практика применения знаний и связь с современными явлениями жизни общества (группировка стран по уровню экономического развития, уход за своей кожей, вопросы взаимоотношения поколений и т.д.). Всего таких конструктов, где явно обнаруживается связь с жизненным опытом обучающихся и событиями современной реальности в изученной выборке более половины.

Анализ предпочтений авторов при выборе типа урока так же прослеживается акцент на деятельностный характер обучения: 26 разработок это уроки формирования и развития умений, навыков или уроки комплексного применения знаний и умений. Однако популярность уроков усвоения новых знаний тоже достаточно высокая: 20 (примерно треть) рабочих групп создавали занятия по изучению нового материала. Как уже отмечалось, и эти проекты занятий предполагали самостоятельную познавательную активность школьников. Только два урока-беседы из всех 66 разработок построены в традиционном подходе трансляции готовых знаний обучающимся.

Компетентности педагогов, связанные с использованием разнообразных форм, приемов, методов и средств обучения можно оценить по продуктам их проектировочной деятельности обращая внимание на уместное и оптимальное включение в конструкт урока учебных стратегий и приёмов обучения. В комплектации методического конструктора урока их предложено более 50. Существует известное ограничение на количество приёмов активного обучения в структуре одного занятия. Все они предполагают значительные затраты времени и далеко не всегда подборка приёмов соотносится с выбранной теми же авторами учебной стратегии или с дидактическими задачами занятия. С одной стороны, можно понять педагогов, которые в учебной ситуации получили возможность оперировать широким ассортиментом новых и привлекательных инструментов организации деятельности обучающихся. С другой стороны, очень часто разработчики «перегружают» урок множеством форм работы, которые явно не укладываются в регламент 40 минут. Это самый распространенный пример неадекватного использования методов и средств обучения: каждый шестой урок (11 шт.) включает более 5 приёмов организации продуктивной деятельности учащихся или содержит одновременно учебную стратегию и ещё 3-4 дополнительных приёма обучения. Видимо в какой-то момент авторы забывают о том, что учебная стратегия – это уже совокупность методов и приемов обучения, выстроенных в определённой последовательности и направленных на достижение цели урока. Присутствие в разработке урока учебной стратегии «Бортовой журнал» одновременно с приёмами «Вопросительные слова» и «Кластер» можно оправдать тем, что оба эти приёма – структурные элементы данной стратегии. «Вопросительные слова» организуют вызов на старте учебного занятия, а кластер, здесь выступает как «приём разбивки осваиваемой информации на блоки» [Стил, Мередит, Темпл, Скотт, с. 72]. В данном случае они не перегружают регламент

занятия, а лишь конкретизируют отдельные этапы реализации стратегии. Такое вдумчивое отношение к комбинированию форм работы обучающихся на уроке встречается достаточно редко. Более того, в восьми разработках допускается дублирование приёмов обучения, которые в схожих форматах реализуют одни и те же дидактические задачи урока.

5. Заключение

В целом по результатам проектирования уроков с использованием «Методического конструктора урока» можно сделать вывод о достаточно эффективном вовлечении педагогов в практику адаптации приёмов активного обучения в предметное содержание своих занятий. Технология сборки элементов конструктора обеспечивает формирование профессиональных компетентностей учителей – организаторов самостоятельной познавательной и поисково-исследовательской деятельности обучающихся. Однако следует понимать, что проект технологической карты урока еще не сама педагогическая практика. Истинный уровень готовности учителя следовать системно-деятельностному подходу в обучении проверяется в реализации намеченных планов проведения занятия. Анализ проектных решений показал склонность авторов большинства конструкторов уроков чрезмерно насыщать план занятия приёмами и формами учебной деятельности без учета тайминга, возраста и способностей обучающихся. Методика продуктивных форм повышения квалификации педагогов, таких как воркшоп, минимизируют формализм в создании конструкторов учебных занятий, но не исключают его полностью.

Список литературы

1. Грудзинская, Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. – Нижний Новгород, 2007. – 182 с. – Текст : непосредственный.
2. Михеева, Т. Б. Школьный учитель: самообразование / Т. Б. Михеева, Е. А. Чекунова. – М. : ТИД «Русское слово–РС», 2008. – 210 с. – Текст : непосредственный.
3. Пашкевич, А. В. Оцениваем метапредметные результаты. Стратегия и методы оценивания. Проектирование заданий, тестов, задач / А. В. Пашкевич. – Волгоград: Учитель, 2016. – 135 с. – Текст : непосредственный.
4. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / М. А. Косолапова, В. И. Ефанов, В. А. Кормилини, Л. А. Боков. – Томск : ТУСУР, 2012. – Текст : непосредственный.
5. Популяризация критического мышления: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления» / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, У. Скотт. – М. : ИОО, 1997. – Текст : непосредственный.
6. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)

(воспитатель, учитель). – Текст : электронный. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367 (дата обращения: 5.09.2022).

7. Указ президента РФ «О целях национального развития Российской Федерации в период до 2030 года» от 21 июля 2020 г. № 474.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом Министерства просвещения от 31 мая 2021 года № 286.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования Утвержден Приказом Министерства просвещения от 31 мая 2021 года № 287.

10. Фопель, К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 368 с. – Текст : электронный. – URL: <https://gigabaza.ru/doc/71-pall.html> (дата обращения 5.09.2022).

Статья получена: 05.09.2022

Статья принята: 15.09.2022

THE RESULTS OF THE APPLICATION OF THE «METHODICAL LESSON CONSTRUCTOR» IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS

S. S. Lutkin

Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch)
of the Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
stan.lutkin@yandex.ru

Abstract. The article reveals the actual way of formation of professional competencies of teachers in the framework of advanced training courses. Conducting productive training in the format of workshops on creating lesson constructs with a preliminary discussion of the key criteria for compliance of these classes with the requirements of the federal state educational standard. For teachers to successfully master basic educational technologies, such as problem-based learning, critical thinking development technology, and others, it is proposed to use a methodical lesson constructor containing the necessary elements of the lesson construct, as well as educational strategies and techniques of active learning.

To create a lesson construct, the teacher is offered a desktop field where cards with the type, type of lesson, a template for learning goals, didactic tasks (lesson stages) and specific ways of organizing independent activities of students are placed. It is this set of cards that provides algorithmized and at the same time creative work on the idea of the lesson. The possibilities of the methodical designer of the lesson as a means of improving the professional qualifications of teachers are presented in the article through the description of the design and reflexive procedures of the workshop.

The material of the article contains an analysis of the products of the project activities of teachers, lesson developers. Based on the studied sample of technological maps of lessons, private design solutions, it is possible to judge the ability and readiness of teachers to organize independent cognitive activity of students in the classroom.

The author argues for the effectiveness of the formation of professional competencies of teachers by the number of integrated lessons in the presented volume of developments, the presence in these constructs of elements of problem-based learning (problem situation, connection with modern phenomena of life, reliance on life experience and presentation of contextual tasks). The development of technologies for organizing independent cognitive activity of students is confirmed by the skillful use of appropriate pedagogical tools collected in the methodical constructor of the lesson.

The article notes both the positive aspects in the mastery of new competencies by teachers, and the remaining difficulties in using educational strategies and active learning techniques when creating the idea of an educational lesson.

Key words: methodical constructor of the lesson, technological map of the lesson, professional competencies, interactive learning, contextual task, system-activity approach.

References

1. Grudzinskaya, E. Yu. (2007). *Aktivnye metody obucheniya v vysshey shkole*. Nizhniy Novgorod.
2. Mikheeva, T. B. (2008). *Shkol'nyy uchitel': samoobrazovanie*. M.: TID «Russkoe slovo – PC».
3. Pashkevich, A. V. (2016). *Otsenivaem metapredmetnye rezul'taty. Strategiya i metody otsenivaniya. Proektirovanie zadaniy, testov, zadach*. Volgograd: Uchitel'.
4. *Polozhenie o metodakh interaktivnogo obucheniya studentov po FGOS 3 v tekhnicheskoy universitete: dlya prepodavateley TUSUR* (2012). Tomsk: TUSUR.
5. *Populyarizatsiya kriticheskogo myshleniya: podgotovleno v ramkakh proekta «Chtenie i pis'mo dlya Kriticheskogo myshleniya»* (1997). Moscow: IOO.
6. *Professional'nyy standart «Pedagog» (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') rezhim dostupa*. Retrieved from: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367.
7. Ukaz prezidenta RF(2020). «*O tselyakh natsional'nogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii v period do 2030 goda*», 474.
8. Utverzhden Prikazom Ministerstva prosveshcheniya (2021). *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*, 286.
9. Utverzhden Prikazom Ministerstva prosveshcheniya (2021). *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*, 287.
10. Fopel', K. (2003). *Effektivnyy vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie*. Moscow: Genezis. Retrieved from: <https://gigabaza.ru/doc/71-pall.html>.

Submitted: 05.09.2022

Accepted: 15.09.2022

УДК 373.3

ВОЗМОЖНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО КРУЖКА В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ В 3 КЛАССЕ

П. Д. Маханёк

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
polya_int@mail.ru

Т. Д. Сегова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
segova_td@mail.ru

Аннотация. В настоящее время наблюдается снижение интереса к чтению у подрастающего поколения, так как книга в жизни младшего школьника теряет своё значение. Всё это связано с тем, что современное образование очень быстро развивается в области информационно-компьютерных технологий, следовательно, поток получения информации увеличился и стал доступным. Многие психологи считают, что современные дети информационно перегружены. Результатом этого всего является то, что обучающиеся быстро утомляются и начинают терять свою творческую активность и, как правило, они отказываются от чтения. Причин появления проблемы снижения интереса к чтению много, самыми основными являются: увеличение влияния средств массовой информации; нелюбовь к чтению взрослых; информационная перегруженность младших школьников.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, нами было выделено противоречие между необходимостью развития читательского интереса обучающихся 3 класса и недостаточностью методических разработок по использованию литературного кружка как средства развития читательского интереса.

Проблема исследования заключается в определении возможностей литературного кружка в развитии читательского интереса обучающихся 3 класса. Объектом исследования мы выбрали развитие читательского интереса обучающихся 3 класса. Предмет исследования определили как: возможности литературного кружка в развитии читательского интереса обучающихся 3 класса. Цель исследования заключается в выявлении и обосновании возможностей литературного кружка в развитии читательского интереса обучающихся 3 класса.

На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы рассмотрен процесс развития читательского интереса обучающихся 3 класса; изучен потенциал литературного кружка как одной из форм внеурочной деятельности; рассмотрены возможности литературного кружка при развитии читательского интереса обучающихся 3 класса. Описана методика и результаты диагностики уровня развития читательского интереса обучающихся 3 класса; разработан проект деятельности педагога начальных классов по развитию читательского интереса обучающихся 3 класса при помощи литературного кружка. Исследование проводилось на основе методов диагностики, анализа и обобщения информации.

Новизна выполненного исследования в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению, заключается в том, что мы теоретически обосновали эффективность использования литературного кружка при развитии читательского интереса обучающихся 3 класса. Данная форма внеурочной деятельности при правильном его применении способствует развитию читательского интереса обучающихся 3 класса. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный нами проект может использоваться учителями начальных классов во внеурочной деятельности по предмету для развития читательского интереса обучающихся 3 класса.

Ключевые слова: развитие читательского интереса, литературный кружок, внеурочная деятельность, чтение, читательский интерес.

1. Введение

На сегодняшний день развитие технологий позволяют человеку быстро и без особых усилий находить любую информацию. В то же время проблема формирования и развития интереса к чтению на сегодняшний день остаётся актуальной. Сам процесс овладения чтением младшими школьниками является сложным. Поначалу ученикам нравится складывать слоги в слова, слова в предложения, предложения в текст. Но когда нужно начинать наращивать темп чтения, у многих обучающихся пропадает интерес.

Исследованием проблемы формирования и развития читательского интереса занимались такие педагоги, как И. П. Сметанкина, Е. Н. Тимофеева, И. И. Тихомирова, Г. И. Щукина и др. Елена Николаевна Тимофеева рассматривает формирование читательского интереса как целостный процесс воспитания, который формирует у читателя эстетические и этические свойства личности [Стрелова, 2011, с. 14].

И. П. Сметанкина считает, что формирование читательского интереса невозможно без развития познавательного интереса, так как он создаёт условия для формирования и развития нового стиля умственной деятельности; создаёт условия для проявления творческой индивидуальности [Сметанкина, 1979].

И. И. Тихомирова писала в своей работе о том, что у младших школьников читательский интерес может проявляться в следующем:

- в положительном отношении к читательской деятельности, то есть ребёнок любит читать книги;
- заинтересованности конкретными книгами, тем самым можно говорить о сформированности умения осуществлять самостоятельный выбор книг для чтения;
- в активном увлечении процессом чтения;
- в стремлении поделиться с другими эмоциями и впечатлениями от прочитанной книги.

Ираида Ивановна также обращает внимание на то, что для формирования интереса к книге и к процессу чтения, нужно создать такие условия и подобрать такие методы и средства, чтобы при прочтении книг дети могли открывать что-то новое, интересное для себя [Тимофеева, 2011, с. 15].

Советский и русский учёный в области педагогики Г. И. Щукина считала, что формирование читательского интереса способствует появлению и развитию творческих способностей, желания к самовыражению [Шпунтова, 2014].

Таким образом, рассмотрев работы И. П. Сметанкиной, Е. Н. Тимофеевой, И. И. Тихомировой и Г. И. Щукиной, можно сделать вывод, что формирование и развитие читательского интереса очень важно для становления личности младшего школьника, так как формируются эстетические и этические свойства личности, развивается познавательный интерес, появляются и развиваются творческие способности.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования предложены знания, умения и навыки, которыми младший школьник должен овладеть при окончании изучения курса «Литературное чтение». Ученик должен овладеть навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров; должен осознавать значимость и важность чтения для личностного развития; должен уметь использовать разные виды чтения; должен уметь осознанно воспринимать, анализировать и оценивать содержание и специфику различных текстов, и участвовать в их обсуждении; должен уметь оценивать и обосновывать свою позицию при анализе героя и его поступков [ФГОС НОО, 2021, с. 28].

Помимо федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, важность развития читательского интереса у детей младшего школьного возраста рассмотрена в Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. В данной Концепции отмечено, что проблема снижения интереса к чтению имеет масштаб общемировой тенденции. Приобщение детей к чтению книг и письменной культуре является важным условием для формирования современного поколения российских граждан [Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации, 2013, с. 7].

Про развитие читательского интереса также упоминается в программе по учебному предмету «Литературное чтение» учебно-методический комплекс «Школа России», который используется во многих школах. Программа комплексно решает задачи эмоционального, творческого, литературного, читательского, речевого развития ребёнка. В программе «Литературное чтение» выделены следующие разделы: «Устное народное творчество»; «Летописи, былины, жития»; «Родина»; «Люблю природу русскую»; «Поэтическая тетрадь»; «Природа и мы»; «Из русской классической литературы»; «Литература зарубежных стран» и др. Система заданий по данным разделам позволяют формировать чувство патриотизма и общечеловеческую идентичность.

В результате изучения программы «Литературное чтение» выпускники приобретут навыки работы с текстом, научатся осознанно читать тексты с целью удовлетворения познавательного интереса, получение и обработки информации. В данной программе в основном уделяется внимание развитию техники чтения и смысловой стороне чтения, но не делается акцент на эмоционально-ценностном отношении к книге, так как для младшего школьника книга является только лишь источником знания [Климанова, 2014, с. 18].

Таким образом, проанализировав федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Концепцию программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации и программу «Литературное чтение» учебно-методического комплекса «Школа России», можно отметить, что проблема развития читательского интереса не решена до конца и она до сих пор актуальна.

Многих психологов, педагогов и методистов интересовало понятие «читательский интерес». Каждый в своих работах давал разное определение данному термину.

Н. Н. Светловская и Т. С. Пичеол в своей работе приравнивают понятие «интерес к чтению» к термину «любовь к чтению», следовательно, под читательским интересом они понимают избирательно-положительное отношение личности к чтению произведений, приобретающих для него значимость и эмоциональную привлекательность [Казакова, 2015, с. 10].

Н. А. Рубакин в своих работах писал, что читательский интерес представляет «свойство духовной жизни человека, в связи с этим побуждение детей к чтению художественной литературы должно стать потребностью. Потребность должна подкрепляться в процессе конкретной деятельности, которая должна стать активизацией к интересу чтения» [Светловская, 1993, с. 166].

Е. П. Климова дала определение понятию «читательский интерес» в узком смысле через интерес к чтению книг [Климова, 2013, с. 118].

Многие авторы определяли читательский интерес через эмоциональный отклик на чтение. С.Л. Соловейчик говорил о том, что ребёнок должен получать удовольствие от чтения и просматривания книг. Если младший школьник испытывает негативные эмоции к чтению, то, следовательно, у него не будет формироваться и развиваться читательский интерес [Соловейчик, 1979, с. 120].

А. А. Максимова рассмотрела читательский интерес как высшую ступень развития читательской деятельности. Она также ещё отметила, что интерес к чтению – это умение перенимать человеческий опыт из произведений художественной литературы [Максимова, 2014, с. 179].

Читательский интерес формируется и развивается на уроках литературного чтения и на занятиях внеурочной деятельности, где младшие школьники знакомятся с произведениями художественной литературы и анализируют их.

Литературный кружок будет являться эффективной формой организации внеурочной деятельности, так как, во-первых, на занятиях литературного кружка есть возможность раскрыть индивидуальные способности младших школьников, которые не всегда удаётся рассмотреть на уроках литературного чтения в связи с нехваткой времени и действиями по установленной программе; во-вторых, на занятиях у детей развивается стремление активно участвовать в продуктивной деятельности. У младших школьников есть уникальная возможность познакомиться, например, с поисковой, репортёрской деятельностью, с оформительской работой; в-третьих, обучающиеся учатся взаимодействовать в группах, помогать друг другу при выполнении различных

творческих заданий, например, подготовки к празднику, посвящённому детской книге [Григорьев, 2010].

Известно, что у читательского интереса существуют критерии сформированности, благодаря которым мы можем определить у обучающихся 3 класса общий уровень развития читательского интереса. Изучив работы таких авторов, как Б. П. Умнов, Е. Л. Гончарова и Д. В. Дмитриева, О. А. Исаева, Т. В. Володина, Л. В. Ниталимова и др., мы для диагностики взяли следующие показатели:

- наличие эмоционально-ценностного отношения к процессу чтения и к книге;
- широта и глубина читательского кругозора;
- осуществление самостоятельного выбора книг для чтения;
- умение извлекать необходимую информацию из прочитанных текстов различных жанров и пользоваться ей.

Мы предполагаем, что литературный кружок, возможно, будет являться средством развития читательского интереса у обучающихся 3 класса, так как его возможности будут направлены на развитие вышеперечисленных критериев сформированности читательского интереса.

Заинтересовать литературным чтением младших школьников можно только в том случае, если их не принуждают и не заставляют. Основная задача учителя на занятиях литературного кружка заключается в том, чтобы показать ученикам, что чтение и анализ художественной литературы может проходить в интересной и увлекательной форме. Использование разнообразных форм организации занятий и приёмов позволит формировать и развивать у младших школьников положительное отношение к чтению книг и умение работать с информацией, а также будет способствовать развитию следующих критериев сформированности читательского интереса: наличие эмоционально-ценностного отношения к процессу чтения и к книге; умение извлекать и пользоваться необходимой информацией из прочитанных текстов различных жанров.

Н. Н. Светловская писала в своей работе, что основная трудность в организации процесса чтения книг заключается в том, что учитель не задаёт установку на приобретение детьми читательского опыта путём личных усилий, следовательно, ученики посещают библиотеки только с той целью, чтобы взять книгу, которую им рекомендовали педагог или родители. Исходя из этого, основной задачей, которую нужно решать на занятиях литературного кружка, является формирование и развитие у обучающихся умения осуществлять самостоятельный выбор книг для чтения. Для её решения нужно придерживаться определённой структуры занятий [Светловская, 1999, с. 128]:

1. Вводная часть занятия. Вначале дети начинают знакомиться с определённым жанром, следовательно, после изучения его особенностей учитель предлагает младшим школьникам список произведений определённых авторов данного жанра. Задача обучающихся заключается в том, чтобы выбрать одну книгу, ознакомиться с ней и на следующем занятии представить её классу в соответствии с определённым планом:

- автор и название книги;
- жанр произведения;
- краткая характеристика главных героев;
- основные моменты, которые больше всего запомнились.

Отзыв о прочитанных книгах младший школьник может оформлять в читательском дневнике.

2. Основная часть занятия. В этой части занятия ученики под руководством учителя изучают произведение одного писателя, составляют характеристику главным героям, работают с содержанием.

3. Заключительная часть занятия. Младшие школьники вместе с педагогом подводят итоги, оценивают свою работу.

Педагог только направляет обучающихся при самостоятельном выборе книг для чтения, знакомит их с жанрами и авторами. Если учитель будет использовать выше представленную структуру занятия, то у детей сможет накапливаться читательский опыт.

2. Материалы и методы

Исследование по выявлению уровня развития читательского интереса проходило на базе Муниципального автономного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 9, г. Нижний Тагил, Дзержинский район Свердловской области. Участниками исследования были обучающиеся 3-его класса в количестве 24-х человек (14 девочек и 10 мальчиков, средний возраст: 9–10 лет).

Цель исследования: выявить уровень развития читательского интереса у обучающихся 3 класса.

На основании изученных показателей сформированности читательского интереса, которые выделили такие авторы, как Б. П. Умнов, Е. Л. Гончарова и Д. В. Дмитриева, О. А. Исаева, Т. В. Володина, Л. В. Ниталимова и др., мы для оценки уровня развития интереса к чтению учеников 3 класса взяли следующие критерии:

- наличие эмоционального-ценностного отношения к процессу чтения и к книге;
- широта и глубина читательского кругозора;
- осуществление самостоятельного выбора книг для чтения;
- умение извлекать необходимую информацию из прочитанных текстов различных жанров и пользоваться ей.

К каждому критерию были разработаны показатели оценивания и подобран диагностический материал. В соответствии с выделенными критериями исследование состояло из четырёх этапов.

Этап № 1. Анкетирование.

Цель: выявить у обучающихся 3 класса уровень развития эмоционально-ценностного отношения к процессу чтения и к книге.

Диагностический материал: бланк анкеты, который был разработан на основании анкет Н. Г. Малаховой и И. И. Тихомировой «Какой ты читатель».

Ответы обучающихся на вопросы анкеты должны были показать, как ученики относятся к книге (как они её воспринимают), как относятся к самому процессу чтения (нравится ли им читать или нет); какие жанры предпочитают для чтения и каких писателей и их произведения они любят.

Этап № 2. Тестирование.

Цель: выявить у обучающихся 3 класса уровень развития такого критерия, как широта и глубина читательского кругозора.

Диагностический материал: бланк теста, который разработан на основании заданий из пособия по литературному чтению 2 класс учебно-методический комплекс «Школа России».

Данный тест должен показать знания детей о жанрах (умение ориентироваться в них), об авторах и их произведениях, умение определять название произведения по отрывку из книги.

Этап № 3. Комплекс заданий к тексту «Кукушка».

Цель: выявить у обучающихся 3 класса уровень развития такого критерия, как умение извлекать необходимую информацию из прочитанных текстов различных жанров и пользоваться ей.

Обучающимся 3 класса вначале нужно было внимательно прочитать текст народной ненецкой сказки, затем выполнить 10 заданий по тексту.

Данная работа с текстом должна была показать, как дети умеют:

- отвечать на вопросы по тексту;
- находить информацию в тексте;
- анализировать и делать выводы;
- оформлять свои мысли при ответе на вопрос открытого типа;
- анализировать и оценивать структуру текста.

3. Результаты

Результаты анкет обучающихся показали, что в классе у 20 учеников преобладает средний уровень развития эмоционально-ценностного отношения к процессу чтения и к книге (83%), также наблюдается высокий уровень у 1 человека (4%) и низкий уровень развития данного показателя у 3 человек (13%).

Таким образом, просмотрев и изучив анкеты обучающихся 3 класса, можно отметить, что младшие школьники понимают, что чтение и книги нужны им только для процесса обучения. Ученик с высоким уровнем эмоционально-ценностного отношения к процессу чтения и к книге не только любит читать книги, но и старается выйти за пределы программы по литературному чтению и расширить свой кругозор.

Результаты тестирования показали, что в классе преобладает средний уровень развития читательского кругозора у 15 обучающихся 3 класса (63%), также присутствует низкий уровень развития у 8 человек (33%). Высокий уровень выявлен у 1 человека в классе (4%).

Исходя из полученных результатов, можно подвести итог и отметить, что обучающиеся 3 класса имеют пробелы в знаниях о жанрах, об авторах и их произведениях. Возможно, ученикам неинтересно на уроках литературного

чтения, следовательно, у них имеются сложности в формировании читательского кругозора.

Результаты третьего этапа исследования показали, что в 3 классе 1 человек (4%) имеет высокий уровень развития умения извлекать необходимую информацию из прочитанных текстов различных жанров и пользоваться ей, 17 человек (71%) имеют средний уровень развития и 6 человек (25%) имеют низкий уровень.

Таким образом, проведя исследование в 3-м классе и обработав полученные результаты, можно ещё раз убедиться в том, что проблема снижения интереса к чтению остаётся актуальной и нерешённой. По всем показателям сформированности читательского интереса обучающиеся 3 класса имеют средний и низкий уровень развития (за исключением одного ученика). Результаты также показали, что ученики не любят читать; они допускают ошибки в определении жанров и плохо владеют знаниями об авторах и их произведениях; у них не сформирована потребность в самостоятельном выборе книг для чтения; у учеников 3 класса не полностью сформированы умения работы с текстом. В качестве решения проблемы снижения интереса к чтению мы предлагаем проект по развитию читательского интереса через литературный кружок.

4. Обсуждение

С этой целью нами был разработан проект деятельности педагога по развитию читательского интереса обучающихся 3 класса при помощи литературного кружка.

Актуальность проекта: современная школа претерпевает изменения в связи с проблемой снижения интереса у младших школьников к чтению. Задача учителя начальных классов заключается в том, чтобы организовать учебный процесс так, чтобы общество получало нравственных, высококультурных и активных граждан, у которых есть стремление учиться и развиваться. Для того чтобы сформировать таких граждан, важна работа с детской книгой, при помощи которой можно воспитать в младших школьниках определённые жизненные ценности, нравственные качества.

В качестве решения данной проблемы мы предлагаем проект по развитию читательского интереса младших школьников через литературный кружок. Литературный кружок «Библиотека Мэри Поппинс» будет способствовать развитию таких критериев сформированности читательского интереса, как наличие эмоционального-ценностного отношения к процессу чтения и к книге; широта и глубина читательского кругозора; осуществление самостоятельного выбора книг для чтения; умение извлекать необходимую информацию из прочитанных текстов различных жанров и пользоваться ей.

Цель проекта: развитие читательского интереса детей младшего школьного возраста.

Задачи проекта:

Образовательные:

1. Расширять круг чтения обучающихся при помощи работы с текстами произведений зарубежной детской литературы.

2. Учить младших школьников чувствовать и понимать образный язык художественного произведения, выразительные средства, при помощи которых автор создаёт художественный образ.

3. Формировать потребность в постоянном чтении книг.

4. Обогащать читательский опыт младшего школьника.

5. Обеспечивать глубокое понимание содержания произведений.

6. Формировать представление о разнообразных формах организации занятий.

7. Учить работать с различными приёмами.

Развивающие:

1. Развивать у детей способность полноценно воспринимать литературное произведение, сопереживать героям, эмоционально откликаться по прочитанному произведению.

2. Развивать критерии сформированности читательского интереса: эмоционально-ценностное отношение к процессу чтения и к книге, широта и глубина читательского кругозора, умение осуществлять самостоятельный выбор книг для чтения и умение извлекать необходимую информацию из прочитанных текстов различных жанров и пользоваться ей.

Воспитательные:

1. Воспитывать интерес к занятиям литературного кружка.

2. Воспитывать интерес к книге и к чтению.

3. Воспитывать уважительное отношение к творчеству писателей.

4. Воспитывать умение работать в группах и в парах.

Вид проекта:

– по количеству участников: фронтальный;

– по продолжительности: долгосрочный.

Участники проекта: данный проект рассчитан для обучающихся 3 класса (от 8 до 9 лет).

Предполагаемый срок реализации педагогического проекта: данный проект рассчитан на 1 год. Занятия проходят один раз в неделю, всего 33 часа. Продолжительность одного занятия 45 минут.

Новизна данного проекта заключается в том, что младшие школьники будут изучать и анализировать произведения зарубежной детской литературы, которых нет в программе по литературному чтению учебно-методического комплекса «Школа России».

Педагогический проект построен на основании следующих принципов:

– художественно-эстетический принцип. Данный принцип определяет стратегию отбора произведений для чтения. В круг чтения учеников будут входить только художественные тексты;

– литературоведческий принцип. Данный принцип реализуется при анализе произведения. Анализ художественного произведения в начальной школе должен помочь детям сформировать целостный художественный образ, адекватно сопереживать героям и увидеть позицию автора;

- коммуникативно-речевой принцип. Принцип нацелен на развитие речи обучающихся и развитие навыка чтения;
- принцип наглядности;
- принцип доступности;
- учёт индивидуальных и возрастных особенностей.

Педагогический проект состоит из занятий, которые представлены в тематическом плане проекта. Он разработан в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Данный проект может быть реализован учителем начальных классов во время занятий внеурочной деятельности.

Прогнозируемый результат: использование занятий литературного кружка будет способствовать развитию читательского интереса обучающихся 3 класса.

5. Заключение

Проблема «снижения интереса к чтению» на сегодняшний день ярко выражена и до конца не решена. Развитие читательского интереса очень важно для формирования и становления личности младшего школьника, так как формируются эстетические и этические свойства личности; развивается познавательный интерес; появляются и развиваются творческие способности.

Проведённое нами исследование может быть полезно для учителей начальных классов при организации внеурочной деятельности. Перспективным направлением дальнейшей работы над данной темой может стать апробация разработанных занятий литературного кружка в образовательном процессе, анализ других форм организации занятий и приёмов, изучение различных произведений зарубежной детской литературы.

Список литературы

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М : Просвещение, 2010. – 223 с. – Текст : непосредственный.
2. Казакова, В. В. Веб-квесты как средство формирования читательской компетенции младших школьников / В. В. Казакова // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 53–55. – Текст : непосредственный.
3. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1– 4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. – М. : Просвещение, 2014. – С. 18–26. – Текст : непосредственный.
4. Климова, Е. П. Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения / Е. П. Климова // Обучение и воспитание: теория и практика. – 2013. – № 7. – С. 117–120. – Текст : непосредственный.
5. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации от 03.06.2017 №1155-р. – Текст : электронный. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy-70A5XldAz9LMukDyQ.pdf> (дата обращения: 16.01.2022).

6. Максимова, А. А. Развитие читательской деятельности младших школьников / А. А. Максимова. – Текст : непосредственный // Научный поиск в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. – Саратов: 2014. – С. 178–180.
7. Светловская, Н. Н. Основы науки о читателе / Н. Н. Светловская. – М. : Магистр, 1993. – 108 с. – Текст : непосредственный.
8. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пичеол. – М. : Академия, 1999. – 248 с. – Текст : непосредственный.
9. Сметанкина, И. П. Педагогические условия формирования у младших школьников интереса к чтению научно-популярной литературы о природе: диссертация на соискание ученой степени кандидат педагогических наук / И. П. Сметанкина. – М. : 2013. – 143 с. – Текст : непосредственный.
10. Соловейчик, С. Л. Учение с увлечением / С. Л. Соловейчик. – М. : Детская литература, 1979. – 175 с. – Текст : непосредственный.
11. Стрелова, О. Ю. Концептуализация подходов советских психологов к феномену «познавательный интерес» в 60-х–80-х гг. XX в. / О. Ю. Стрелова, А. В. Гашичев. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология. Вестник ТОГУ. – 2013. – № 1 (28) – С. 265–274.
12. Тимофеева, Е. Н. Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат педагогических наук / Е. Н. Тимофеева. – Санкт-Петербург : 2011. – 26 с. – Текст : непосредственный.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31.05.2021 № 286. – Текст : электронный. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 16.01.2022).
14. Шпунтова, Т. Т. Драматизация на уроках литературного чтения / Т. Т. Шпунтова // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 75–79. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 26.07.2022

Статья принята: 04.08.2022

THERE ARE POSSIBILITIES OF THE LITERARY CIRCLE IN THE DEVELOPMENT OF THE READERS INTEREST OF STUDENT IN THE 3 RD GRADE

P. D. Makhanyok

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)
of the Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
polya_int@mail.ru

T. D. Segova

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)
of the Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
segova_td@mail.ru

Abstract. Currently, there is a decrease in interest in reading among the younger generation, as the book in the life of a younger student is losing its significance. All this is due to the fact that modern education is developing very rapidly in the field of information and computer technologies, therefore, the flow of information has increased and become available. Many psychologists believe that modern children are information overloaded. The result of all this is that students quickly get tired and begin to lose their creative activity and, as a rule, they refuse to read. There are many reasons for the problem of a decrease in interest in reading, the most basic are: an increase in the influence of the media; dislike for adult reading; information overload of younger students.

After analyzing the psychological and pedagogical literature, we have identified the contradiction between the need to develop the reader's interest in grade 3 students and the insufficiency of methodological developments on the use of a literary circle as a means of developing reader interest.

Research problem: what are the possibilities of a literary circle in the development of the reader's interest in grade 3 students?

Relevance, contradiction and problem made it possible to formulate the topic of the study: «Literary circle as a means of developing the reader's interest in grade 3 students.»

Object of study: the development of the reader's interest in grade 3 students.

Subject of study: the possibilities of a literary circle in the development of the reader's interest in grade 3 students.

The purpose of the study: to identify and substantiate the possibilities of a literary circle in the development of the reader's interest in grade 3 students.

Based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the process of developing the reader's interest in grade 3 students is considered; studied the potential of the literary circle as one of the forms of extracurricular activities; the possibilities of a literary circle in the development of the reader's interest of 3rd grade students are considered. The technique and results of diagnosing the level of development of the reader's interest in students of the 3rd grade are described; a project was developed for the activity of a primary school teacher to develop the reader's interest in grade 3 students with the help of a literary circle. The study was conducted on the basis of methods of diagnostics, analysis and generalization of information.

The novelty of the study in comparison with others related in subject matter and purpose lies in the fact that we have theoretically substantiated the effectiveness of using a literary circle in developing the reader's interest in grade 3 students. This form of extracurricular activity, when used correctly, contributes to the development of the reader's interest in grade 3 students. The practical significance of the study lies in the fact that the project developed by us can be used by primary school teachers in extracurricular activities on the subject to develop the reader's interest in grade 3 students.

Key words: development of reader's interest, literary circle, extracurricular activities, reading, reader interest.

References

1. Grigorev, D. V. (2010). *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov: metodicheskiy konstruktor: posobie dlya uchitelya*. Moscow: Prosveshchenie.
2. Kazakova, V. V. (2015). Veb-kvesty kak sredstvo formirovaniya chitatel'skoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov. *Molodoy uchenyy*, 22, 53–55.

3. Klimanova, L. F. (2014). *Literaturnoe chtenie. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov sistemy «Shkola Rossii»*. Moscow: Prosveshchenie.
4. Klimova, E. P. (2013). Formirovanie chitatel'skikh interesov mladshikh shkol'nikov cherez tekhnologiyu osoznannogo chteniya. *Obuchenie i vospitanie: teoriya i praktika*, 7, 117–120.
5. Kontseptsiya programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossiyskoy Federatsii, 2017, 1155-r. Retrieved from: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy-7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>
6. Maksimova, A. A. (2014). Razvitie chitatel'skoy deyatel'nosti mladshikh. *Nauchnyy poisk v sovremennom mire: materialy III Mezhdunar. nauch. Konf*, 178–180.
7. Svetlovskaya, N. N. (1993). *Osnovy nauki o chitatele*. Moscow: Magistr.
8. Svetlovskaya, N. N., Picheool, T. S. (1999). *Obuchenie detey chteniyu: Detskaya kniga i detskoe chtenie: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov*. Moscow: Akademiya.
9. Smetankina, I. P. (2013). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u mladshikh shkol'nikov interesa k chteniyu nauchno-populyarnoy literatury o prirode*. Moscow.
10. Soloveychik, S. L. (1979). *Uchenie s uvlecheniem*. Moscow: Detskaya literature.
11. Strelova, O. Yu., Gashichev, A. V. (2013). Kontseptualizatsiya podkhodov sovetskikh psikhologov k fenomenu «poznavatel'nyy interes» v 60-kh–80-kh gg. XX v. *Pedagogika i psikhologiya. Vestnik*, 1 (28), 265–274.
12. Timofeeva, E. N. (2011). *Izuchenie biografii pisatelya kak sposob razvitiya interesa uchashchikhsya k chteniyu khudozhestvennykh proizvedeniy*. St. Petersburg.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya, 2021, 286. Retrieved from: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>.
14. Shpuntova, T. T. (2014). Dramatizatsiya na urokakh literaturnogo chteniya. *Nachal'naya shkola*, 7, 75–79.

Submitted: 26.07.2022

Accepted: 04.08.2022

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

О. В. Сидоркина

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
olga.sidorkina.1972@mail.ru

А. В. Соколова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
sav_874@mail.ru

Аннотация. Современное дошкольное образование в качестве основного направления выбирает ориентацию на личность ребенка, на выявление и развитие его личностного потенциала как творца и исследователя окружающего мира. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, которые предполагают развитие у старшего дошкольника любознательности, умения устанавливать причинно-следственные связи, склонности к наблюдению и экспериментированию, желания узнавать новое и самостоятельно добывать новые знания. Достижение данных целевых ориентиров возможно при условии развития у старших дошкольников исследовательских умений, на основе которых будут развиваться исследовательские навыки.

Изучением проблемы развития у старших дошкольников исследовательских умений и навыков занимались А. Н. Леонтьев, С. Л. Новоселова, Я. А. Пономарев, Л. М. Маневцова, М. И. Лисина, О. В. Дыбина, А. И. Иванова, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, А. И. Савенкова и др. Так, например, Н. Н. Поддяков пишет о том, что исследовательские умения являются одним из важнейших источников получения ребенком представлений о мире. И. Э. Куликовская отмечает, что исследовательские умения помогают детям узнавать новое о мире, анализировать, сравнивать, делать обобщения и умозаключения.

В настоящее время проблема развития исследовательских умений старшего дошкольника стоит особенно остро, об этом свидетельствуют проекты «Уральская инженерная школа», «Профориентация дошкольников» и другие, цель которых заключается в развитии исследовательских умений как основы будущего творческого, креативного мышления и подготовки специалистов. В связи с этим возникает необходимость в исследовании современного уровня развития исследовательских умений у старших дошкольников, а также внедрению технологий, направленных на развитие исследовательских умений у старших дошкольников. Так, Н. А. Иванова рассматривает проектную деятельность, включение в которую позволяет развивать исследовательские умения и навыки; Н. Г. Шейко предлагает с этой целью использовать культурное наследие родного города; Р. А. Хандеева рассматривает возможности опытно-экспериментальной деятельности в развитии исследовательских умений [Хандеева Р. А., 2018, Шейко Н. Г., 2019].

Однако, в практике дошкольного образования развитию исследовательских умений уделяется достаточно мало внимания. В ходе исследования было обнаружено противоречие

между социальным заказом общества на формирование исследовательских умений у старших дошкольников и недостатком методических рекомендаций и разработок по использованию с этой целью инновационных технологий, которые могут внедряться в практику воспитателями дошкольных образовательных организаций.

Таким образом, в статье описываются методики и представляются результаты диагностики исследовательских умений у старших дошкольников.

Ключевые слова: развитие, исследовательские умения, старший дошкольник, экспериментирование, проектная деятельность.

1. Введение

Современный старший дошкольник, выпускающийся из дошкольной образовательной организации, должен быть готов творчески и самостоятельно решать познавательные задачи, анализировать причины выявленной проблемы и прогнозировать возможные пути ее разрешения. Достижению этой цели способствует развитие исследовательских умений у старших дошкольников.

По мнению П. В. Середенко, исследовательские умения и навыки – «... это возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [Середенко П. В., 2014, с. 14].

Обозначим основные направления в изучении исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста:

1. Рассмотрение исследовательских умений как исследовательских способностей, которые рассматриваются как результат взаимодействия трех относительно автономных составляющих – поисковой активности, дивергентного и конвергентного мышления, т.е. выделение в самостоятельный объект изучения (А. И. Савенков, А. Деметру).

2. Рассмотрение исследовательских умений как специальных умений, необходимых для организации исследовательского поиска в рамках изучения проблемы формирования исследовательского поведения дошкольников (А. Н. Поддьяков).

3. Рассмотрение исследовательских умений как показатели развития исследовательской активности, как формы ее внешнего выражения, в этом случае исследовательские умения отождествляются с исследовательской активностью ребенка (Н. Н. Поддьяков, Н. Е. Веракса). Так же существует огромное количество попыток классифицировать исследовательские умения.

Так, например, классификации, выстроенные по функциям деятельности (Н. В. Кузьмина, З. Ф. Есарева, В. А. Николаев и др.) и по логике процесса деятельности, в том числе и исследовательской (М. В. Владыка, И. Г. Бердников, Н. М. Яковлева и др.) [Кошелева Д. В., 2011, с. 218].

Опираясь на исследования Н. Н. Шушариной и К. П. Кортнева, мы выделяем следующие исследовательские умения: корректно ставить исследовательскую задачу; охватывать всю проблему в целом; планировать исследовательскую деятельность; оценивать методы решения поставленной задачи; реализовывать выбранную исследовательскую методику; искать оптимальное решение поставленной задачи; оценивать ее информативность и

точность с помощью прикладных (лабораторно-практических) занятий [Ковалева Т. Г., 2017, с. 164].

При объединении этих подходов, С. В. Зуева под «исследовательскими умениями старшего дошкольника» понимает сложную систему умственных операций и прикладных действий, осуществляемых воспитанниками при сопровождении педагога, позволяющую мотивированно выполнить образовательную исследовательскую деятельность или ее отдельные этапы, с помощью которых в исследовательской деятельности формируются предметные компетенции.

А. И. Савенков в составе исследовательских умений выделяет: умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи [Савенков А. И., 2010, с. 56].

Таким образом, приняв за основу разные авторские подходы, изложенные выше, исследовательские умения старшего дошкольника можно рассматривать как совокупность умственных операций и прикладных действий, осуществляемых детьми при сопровождении педагога, позволяющих мотивированно выполнить исследовательскую деятельность или ее отдельные этапы. К исследовательским умениям старшего дошкольника относятся умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи, самостоятельно действовать на этапах исследования. Основным критерием оценивания перечисленных умений является степень самостоятельности при организации исследовательской деятельности и независимость от участия взрослого. Особенности исследовательской деятельности старшего дошкольника заключаются в ее игровом начале, необходимости практических действий с исследуемыми объектами, необходимости как можно большей самостоятельности при проведении исследования, так как именно исследовательская деятельность, как и игровая, является ведущей на данном возрастном этапе, обеспечивая интеллектуальное развитие, развитие произвольности всех психических процессов, развитие личности ребенка в целом.

2. Материалы и методы

Изучение уровня сформированности исследовательских умений у старших дошкольников проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Радость» комбинированного вида структурного подразделения № 207, г. Нижний Тагил. В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста. При исследовании была использована методика диагностики уровня сформированности исследовательских умений Е. В. Казанцевой [Казанцева Е. В., 2020].

Методика направлена на определение уровня сформированности исследовательских умений у старшего дошкольника, содержит 4 задания, которые позволяют определить уровни сформированности следующих умений:

видеть проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу; формулировать определения понятий, наблюдать, проводить эксперименты, работать с информацией, самостоятельно действовать на этапах исследования; структурировать материал, делать выводы и умозаключения и фиксировать результаты исследования; доказывать и защищать свои идеи, представлять результаты.

Первое задание «Что я загадала?» предполагает определение умения подбирать комплекс вопросов, приводящих к получению полной информации об объекте познания, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям. Испытуемому предлагается следующая инструкция: «Я принесла в детский сад что-то такое, о чем нужно узнать, как можно больше, и тогда это что-то появится в группе. Ты можешь задавать различные вопросы, чтобы узнать, что это за предмет».

Второе задание «Расскажи, где и как найти знания?» позволяет продиагностировать умение видеть проблему, выделять источники информации, понимать, как ими пользоваться и какую информацию можно из них получить. Испытуемому предлагается следующая инструкция: «Я – ученый в области биологии, только вот нечаянно выпила не то зелье, и совершенно забыла, откуда раньше получала так много знаний. Какими способами я могу узнать что-то новое? А еще? У меня в кармане картинки-пиктограммы с изображением различных источников информации. Посмотри, с помощью чего можно понять, как растет цветок? Как пользоваться этими источниками информации? Что необходимо сделать с компьютером, чтобы он показал, как выглядит редкое растение из Красной книги?».

Третье задание «Незнайка в гостях у Знайки в поисках ответов на вопросы» выявляет умение определять адекватный способ фиксации информации при решении проблемы, умение наблюдать, классифицировать, структурировать материал, делать выводы, использовать способы фиксации полученной информации. Испытуемому предлагается следующая инструкция: воспитатель предлагает представить, что теперь он – Знайка, а ребенок – Незнайка, и зачитывает инструкцию: «Незнайка, я тебе расскажу все, что знаю, об этом растении. А ты можешь использовать все, что есть на столе, чтобы то, что ты узнал, ты мог очень точно запомнить и передать Ромашке. Тебе важно запомнить все, что ты услышишь и увидишь от меня, чтобы потом смог донести всю эту информацию до Ромашки». По ходу исследования воспитатель задает вопросы: Что из этого ты будешь использовать для того, чтобы сохранить звук, изображение? Почему ты выбрал именно это?

Четвертое задание «Как рассказать Ромашке о том, что запомнил Незнайка?» направлено на выявление умения самостоятельно действовать на этапах исследования, определять логику сообщения, излагать сообщение в соответствии с планом, представлять результаты исследования. Инструкция испытуемому: «Помоги Незнайке рассказать о том, что он узнал о растении. Нужно составить такой рассказ, чтобы, когда Незнайка рассказывал, все было понятно, чтобы не было путаницы. Нужно помочь определить, что и зачем и в какой последовательности Незнайке нужно рассказать: что сначала, что потом.

Вот ты разложил карточки, а что ты бы сам смог рассказать по этим картинкам?».

3. Результаты исследования

Анализ результатов обследования по методике диагностики уровня сформированности исследовательских умений Е. В. Казанцевой показал следующие результаты.

В таблице 1 представлены результаты диагностики умения определять проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу.

Таблица 1 – Результаты диагностики умения определять проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу

Уровень	Количество	
	чел.	%
Высокий	4	20
Средний	7	35
Низкий	9	45

По результатам выполнения первого задания высокий уровень сформированности умений определять проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу выявлен у 20% дошкольников. Для детей с высоким уровнем характерно умение задавать следующие типы вопросов: целевые, гипотико-определятельные, вопросы-дефиниции. Данные типы вопросов позволили успешно детям угадать объект познания. Для детей со средним уровнем сформированности умений определять проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу, их количество составило 35%, характерно использование вопросов-дефиниций, а после предлагаемой взрослым помощи задавание определятельных и целевых вопросов. Данные типы вопросов не позволяли детям отгадать объект познания, они оказались малоэффективными для получения необходимой информации и лишь после помощи взрослого, когда дети стали задавать открытые вопросы, смогли угадать объект познания. Дети с низким уровнем сформированности умений определять проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу, количество которых составило 45%, даже после помощи взрослого задавали только вопросы-дефиниции и закрытые вопросы, что оказалось недостаточным для того, чтобы возможно было определить объект познания.

В таблице 2 представлены результаты диагностики умения видеть проблему, выделять источники информации, понимать, как ими пользоваться и какую информацию можно из них получить.

Таблица 2 – Результаты диагностики умений видеть проблему, выделять источники информации, понимать, как ими пользоваться и какую информацию можно из них получить

Уровень	Количество	
	чел.	%
Высокий	3	15
Средний	12	60
Низкий	5	25

По результатам выполнения второго задания высокий уровень сформированности умений видеть проблему, выделять источники информации, понимать, как ими пользоваться и какую информацию можно из них получить был выявлен у 15% старших дошкольников. Они выделяли несколько источников информации, в среднем – четыре: взрослого человека, компьютер, наблюдение. Средний уровень сформированности умений видеть проблему, выделять источники информации, понимать, как ими пользоваться и какую информацию можно из них получить наблюдался у 60% детей. Большинство старших дошкольников, отнесенных к данному уровню, выделяли самостоятельно только два источника – другого человека и компьютер, но при помощи наводящих вопросов взрослого вспоминали и другие источники информации. Низкий уровень сформированности умений видеть проблему, выделять источники информации, понимать, как ими пользоваться и какую информацию можно из них получить показали 25% детей. Они называли только другого человека, реже – компьютер, а другие источники не вспоминали даже при наводящих вопросах взрослого.

В таблице 3 представлены результаты диагностики умения определять адекватный способ фиксации информации при решении проблемы, умение наблюдать, классифицировать, структурировать материал, делать выводы, использовать способы фиксации полученной информации.

Таблица 3 – Результаты диагностики умения определять адекватный способ фиксации информации при решении проблемы, умение наблюдать, классифицировать, структурировать материал, делать выводы, использовать способы фиксации полученной информации

Уровень	Количество	
	чел.	%
Высокий	3	15
Средний	13	65
Низкий	4	20

По итогам выполнения третьего задания мы отмечаем высокий уровень сформированности умения определять адекватный способ фиксации информации при решении проблемы, умение наблюдать, классифицировать, структурировать материал, делать выводы, использовать способы фиксации полученной информации у 15% старших дошкольников. Данная категория детей самостоятельно смогли структурировать материал, делали выводы, фиксировали результаты. Средний уровень сформированности умения определять адекватный способ фиксации информации при решении проблемы, умение наблюдать, классифицировать, структурировать материал, делать выводы, использовать способы фиксации полученной информации составил 65% детей. Данная категория детей при помощи взрослого, правильно, сделали вывод, а также пользовались подсказками при оформлении записей. Низкий уровень сформированности умения определять адекватный способ фиксации информации при решении проблемы, умение наблюдать, классифицировать,

структурировать материал, делать выводы, использовать способы фиксации полученной информации показали 20% обследуемых дошкольников. Данная категория детей не показали практических действий по структурированию и фиксации информации даже при помощи взрослого.

В таблице 4 представлены результаты диагностики умения самостоятельно действовать на этапах исследования, определять логику сообщения, излагать сообщение в соответствии с планом, представлять результаты исследования.

Таблица 4 – Результаты диагностики умения доказывать и защищать свои идеи, представлять результаты

Уровень	Количество	
	чел.	%
Высокий	2	10
Средний	15	75
Низкий	3	15

По результатам четвертого задания высокий уровень сформированности умения самостоятельно действовать на этапах исследования, определять логику сообщения, излагать сообщение в соответствии с планом, представлять результаты исследования показали 10% детей. Они самостоятельно выстраивали логику своего рассказа при помощи карточек со схематичным изображением признаков. Средний уровень сформированности умения самостоятельно действовать на этапах исследования, определять логику сообщения, излагать сообщение в соответствии с планом, представлять результаты исследования выявлен у 75% детей. Они немного ошибались в выстраивании логичного рассказа, но при помощи взрослого исправляли свои недочеты. Низкий уровень сформированности умения самостоятельно действовать на этапах исследования, определять логику сообщения, излагать сообщение в соответствии с планом, представлять результаты исследования показали 15% старших дошкольников. Эти дети даже при помощи взрослого не выложили пиктограммы в логически правильной последовательности.

По итогам всей диагностики можно сделать вывод, что у большинства детей исследовательские умения сформированы на среднем уровне, то есть они выполнили задания с помощью взрослого. Далее выделяется группа детей, у которых отмечен высокий уровень сформированности исследовательских умений. Так же выделяется группа детей с низким уровнем развития исследовательских умений, когда ребенок не выполняет должным образом задание даже при помощи взрослого.

4. Обсуждение результатов

Таким образом, нами была подтверждена необходимость педагогического проекта, направленного на развитие исследовательских умений у старших дошкольников.

Проект основан на положениях А. И. Савенкова о развитии исследовательских умений старшего дошкольника, а также на исследованиях О. Н. Куренковой и Н. А. Ивановой о возможностях применения технологий

проектной деятельности и экспериментирования с целью развития исследовательских умений старших дошкольников.

Достижение сформулированной цели педагогического проекта предполагается через решение следующих задач: развитие умений видеть проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу; развитие у детей умения формулировать определения понятий, наблюдать, проводить эксперименты, работать с информацией, самостоятельно действовать на этапах исследования, структурировать материал, делать выводы и умозаключения и фиксировать результаты исследования; развивать способность доказывать и защищать свои идеи, представлять результаты.

Для реализации педагогического проекта необходимо соблюдать следующие принципы: создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничество при выполнении совместной деятельности; оказание помощи в самопознании, оценке собственных результатов и возможностей; учет психологического своеобразия личности каждого ребенка.

Педагогический проект рассчитан на шесть месяцев (октябрь – апрель). Один раз в месяц по теме проекта проводится экспериментирование в рамках исследовательской деятельности. Перед проведением образовательной деятельности по экспериментированию проводится предварительная работа, включающая наблюдение, обследование, беседы на тему предстоящей образовательной деятельности.

Содержание деятельности воспитателя и старших дошкольников предполагает реализацию семи проектов по следующим темам: чистый воздух всей земле, растения нашего края, воздушная страна, волшебный лед, сладкий хлеб, городские птицы, хвойные деревья.

Экспериментирование предполагает поиск ответа на следующие вопросы: «Наш воздух чистый или грязный»; «Какая на вкус ягода?»; «Почему завял цветок?»; «Есть ли в воздухе влага?»; «Почему снег бывает скользкий и нескользкий?»; «Как получается цветной лед?»; «Как получается печенье?»; «Кто что ест?»; «В чем разница листьев и хвои» [Гулидова Т. В., 2020, Журавлева В. Н., 2020, Костюченко М. П., 2020].

Продуктом исследовательской деятельности старших дошкольников должны стать: презентация «Чистый воздух всей земле», альбом «Растения нашего края», лэпбук «Воздух», стенгазета «Ледяной город», фотовыставка «Сладкий хлеб», изготовление кормушек.

5. Заключение

В ходе диагностики было установлено, что у большинства детей исследовательские умения сформированы на среднем уровне, на втором месте группа детей, у которых был отмечен высокий уровень сформированности исследовательских умений, и на третьем месте группа детей, у которых отмечается низкий уровень развития исследовательских умений. Таким образом, подтверждается необходимость осуществления деятельности воспитателя в области развития исследовательских умений у старших дошкольников.

На наш взгляд продуктивность процесса развития исследовательских умений старшего дошкольника будет обеспечена при использовании следующих технологий: проектной деятельности, так как задачи проекта и эксперимента способствуют развитию умения видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать материал, работать с источниками информации, доказывать и защищать свои идеи, самостоятельно действовать на этапах исследования; экспериментирования, так как структура экспериментальной деятельности способствует развитию умения давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения.

Список литературы

1. Гулидова, Т. В. Проектная деятельность в детском саду / Т. В. Гулидова. – М. : Учитель, 2020. – 135 с. – Текст : непосредственный.
2. Журавлева, В. Н. Проектная деятельность старших дошкольников / В. Н. Журавлева. – М. : Учитель, 2020. — 214 с. – Текст : непосредственный.
3. Казанцева, Е. В. Психолого-педагогический практикум / Е. В. Казанцева, В. Н. Вараксин. – М. : Юрайт, 2020. – 239 с. – Текст : непосредственный.
4. Костюченко, М. П. Исследовательская деятельность на прогулках Н. П. Костюченко. – М. : Учитель, 2020. – 87 с. – Текст : непосредственный.
5. Ковалева, Т. Г. Развитие исследовательской активности у старших дошкольников в практике дошкольного образования / Т. Г. Ковалева. – Текст : непосредственный // Аксиологические проблемы педагогики. – 2017. – № 8. – С. 164–169.
6. Кошелева, Д. В. Генезис понятия «исследовательские умения» / Д. В. Кошелева. – Текст : непосредственный // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 2. – С. 218–221.
7. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения дошкольников / А. И. Савенков. – Самара : Учебная литература, 2010. – 342 с. – Текст : непосредственный.
8. Середенко, П. В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения / П. В. Середенко. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2014. – 208 с. – Текст : непосредственный.
9. Хандеева, Р. А. Экспериментирование как средство развития познавательно-исследовательских умений / Р. А. Хандеева. – Текст : непосредственный // Современная образовательная среда. – 2018. – № 1. – С. 23–27.
10. Шейко, Н. Г. Развитие исследовательских умений старших дошкольников средствами культурного наследия города / Н. Г. Шейко. – Текст : непосредственный // Академический вестник. – 2019. – № 4. – С. 24–33.

Статья получена: 29.08.2022

Статья принята: 07.09.2022

DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

O. V. Sidorkina

Nizhni Tagil state social and pedagogical institute (branch)
of the Russian state professional pedagogical university
Nizhni Tagil, Russia
olga.sidorkina.1972@mail.ru

A. V. Sokolova

Nizhni Tagil state social and pedagogical institute (branch)
of the Russian state professional pedagogical university
Nizhni Tagil, Russia
sav_874@mail.ru

Abstract. The new educational paradigm in the framework of the education of children of senior preschool age considers as a priority an orientation towards the personality of the child, towards the identification and development of his personal potential as a researcher and creator of the world around him. The Federal State Educational Standard for Preschool Education prescribes targets at the stage of completion of preschool education, which involve the development of a child's curiosity, the ability to establish cause-and-effect relationships, a tendency to observe and experiment, a desire to learn new things and independently acquire new knowledge. Achieving these targets is possible only if older preschoolers develop research skills, on the basis of which research skills will be developed.

S. L. Novoselova, A. N. Leontiev, L. M. Manevtsova, Ya. A. Ponomarev, M. I. Lisina, A. I. Ivanova, S. N. Nikolaeva, O. V. Dybina, N. A. Ryzhova, A. I. Savenkova and others. So, N. N. Poddyakov says that research skills are one of the most important sources for a child to get ideas about the world. I. E. Kulikovskaya notes that research skills help children learn new things about the world, analyze, compare, make generalizations and conclusions.

At present, the problem of developing the research skills of older preschoolers is particularly acute, as evidenced by the projects «Ural Engineering School», «Vocational Guidance for Preschoolers» and others, the purpose of which is precisely the development of research skills as the basis for future creative thinking and training of specialists. In this regard, modern researchers offer many innovative technologies for the development of research skills in senior preschool age. So, N. A. Ivanova considers project activities, the inclusion in which allows you to develop research skills and abilities; N. G. Sheiko proposes to use the cultural heritage of his native city for this purpose; R. A. Khandeeva considers the possibilities of experimental activities in the development of research skills.

However, in the practice of preschool education, little attention is paid to the development of research skills. In the course of the study, a contradiction was found between the social order of society for the formation of research skills in older preschoolers and the lack of methodological recommendations and developments on the use of innovative technologies for this purpose, which can be introduced into practice by educators of preschool educational organizations.

Thus, the article describes the methods and presents the results of diagnostics of research skills in older preschoolers.

Key words: development, research skills, senior preschooler, experimentation, project activity.

References

1. Gulidova, T. V. (2020). *Project activities in kindergarten*. Moscow: Teacher.
2. Zhuravleva, V. N. (2020). *Project activities of older preschoolers*. Moscow: Teacher.
3. 19 Kazantseva, E. V. (2020). *Psychological and pedagogical workshop*. Moscow: Yurayt.
4. Kostyuchenko, M. P. (2020). *Research activity on walks*. Moscow: Teacher.
5. Kovaleva, T. G. (2017). Development of research activity among older preschoolers in the practice of preschool education. *Axiological problems of pedagogy*, 8, 164–169.
6. Kosheleva, D. V. (2011). Genesis of the concept of «research skills». *Knowledge. Understanding. Skill*, 2, 218–221.
7. Savenkov, A. I. (2010). *Methods of research education for preschoolers*. Samara: Educational literature.
8. Seredenko, P. V. (2014). *Development of research skills and abilities of younger schoolchildren in the context of the transition to the educational standards of the new generation*. Yuzhno-Sakhalinsk: SakhGU.
9. Khandeeva, R. A. (2018). Experimentation as a means of developing cognitive research skills. *Modern educational environment*, 1, 23–27.
10. Sheiko, N. G. (2019). Development of research skills of older preschoolers by means of the cultural heritage of the city. *Academic Bulletin*, 4, 24–33.

Submitted: 29.08.2022

Accepted: 07.09.2022

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.761

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

О. Е. Викторова

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» Новокузнецк, Россия
dol98ka@mail.ru

А. С. Котельникова

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» Новокузнецк, Россия
nas_28_98@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблеме образовательной практики, а именно общению дошкольников с нарушениями зрения. В данной статье описываются основные особенности общения детей данной категории. Общение учеными признается одним из важнейших факторов психического развития ребенка, а поскольку дошкольный возраст, является сензитивным периодом развития общения со сверстниками и взрослыми, в соответствии с сложившимися в обществе нормами поведения, поэтому именно в дошкольном возрасте закладываются основные формы общения, формируется детский коллектив, законы существования которого требуют более развитой системы коммуникативных навыков. Зрительный дефект детей дошкольного возраста затрудняет развитие общения детей этого возраста. В связи с этим в данной статье нами основное внимание уделяется особенностям общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. В ходе исследования мы приходим к выводу о том, что общение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения развивается по общим закономерностям с детьми с нормальным зрением. Но, в условиях зрительной депривации, общение имеет ряд специфических особенностей: низкий уровень овладения речевыми и неречевыми средствами общения, трудности понимания и принятия позиции другого человека. Исследование проводилось на основе следующих методов: анализ психолого-педагогической литературы, констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализы результатов исследования. Развитие общения дошкольника осуществляется под руководством взрослого, который создает условия для развития общения дошкольника. Это затрагивает развитие общения со сверстником, так как в этом случае партнера по общению не имеют достаточного опыта в этой деятельности. Поскольку педагог для ребенка является ведущей фигурой, поскольку именно на него ложится основная ответственность за построение того типа общения с ребенком, которое выступит в качестве наиболее благоприятного контекста, наиболее благоприятных условий для его развития. Важнейшими условиями развития общения дошкольников со сверстниками является руководство общением со стороны взрослого, его действия, направленные на обучение детей конструктивному общению друг с другом и организация взрослым совместной деятельности детей, которая становится для них школой общения.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, особенности общения, нарушение зрения.

1. Введение

Актуальность нашего исследования обусловливается тем, что общение является одним из важнейших факторов развития личности ребенка, поэтому при формировании способов неречевого и речевого общения у детей с нарушениями зрения важно обратить внимание на то, как нарушениями зрения оказывает влияние на общение детей со сверстниками и взрослыми. Недостаток разработок и исследований данной проблемы в настоящих условиях послужили основанием для выбора темы исследования.

Проблема развития различных форм общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, еще мало изучена, однако является одной из развивающихся областей тифлопсихологии. Основные концептуальные разработки проблемы общения связаны с трудами: М. И. Лисиной, Г. М. Андреевой, С. Л. Рубинштейна и других отечественных психологов, которые раскрывали проблему общения как главнейшее условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

Развитие общения у детей с нарушениями зрения и их, нормально видящих сверстников осуществляется принципиально одинаково, но в то же время отсутствие зрения или его глубокое нарушение затрудняет взаимодействие анализаторов, вследствие этого происходит перестройка связей и при формировании общения они устанавливают иную систему связей.

2. Материалы и методы

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальном исследовании особенностей общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Объектом изучения мы выбрали общение и его особенности в дошкольном возрасте. Предметом исследования – характеристика общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Нами была выдвинута гипотеза, которая предполагала, что особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения заключаются в низком уровне владения неречевыми и речевыми средствами общения, трудностях понимания и принятия позиции другого человека.

Задачи исследования включали: характеристику общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения; подбор и обоснование диагностических методик, направленных на исследование особенностей общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения; организацию и проведение экспериментального исследования особенностей общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; обобщение и представление результатов экспериментального исследования.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; констатирующий эксперимент; методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

В психолого-педагогической литературе существуют различные определения общения.

А. А. Бодалев определяет общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми» [Андреева, 2010].

В. Н. Куликов считает, что «общение – это процесс обмена информацией и взаимодействие людей на основе взаимопонимания» [Парыгин, 2003].

В нашем исследовании ключевым определением является определение, которое предлагает М. И. Лисина: «Общение — взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [Кислова, 2015, с. 34].

Основными формами общения со взрослыми, которые проявляются в первые семь лет жизни ребёнка являются: «ситуативно-личностная форма (от рождения до 6 месяцев); ситуативно-деловая форма (от 6 месяцев до 2 лет); внеситуативно-познавательная форма (от 3 до 5 лет); внеситуативно-личностная форма (от 6 до 7 лет)» [Лисина, 2001].

В общении детей со сверстниками выделяют следующие формы: «эмоционально-практическая (от 2 до 3 лет); ситуативно-деловая (от 4 до 6 лет); внеситуативно-деловая (от 7 лет)» [Лисина, 2001].

Опираясь на выделенные М. И. Лисиной формы общения и признавая их общей закономерностью развития общения для детей с нарушениями зрения, мы предполагаем, что возможны особенности в процессе развития форм общения.

Поскольку отсутствует такой коммуникативный компонент, как зрение, то доминирующими становятся вокализации, сосредоточение и двигательное оживление. Голос ребенка становится не только способом привлечь внимание окружающих, но и сигнальным знаком для возможных партнеров по общению [Солнцева, 2000]. В связи с этим коммуникативное развитие слабовидящих детей уже на первом этапе ограничено визуальной составляющей методов коммуникации приводит к тому, что они замещаются слуховыми и тактильными впечатлениями.

На второй стадии развитие ситуативно-деловой формы коммуникации обуславливается различными независимыми вокализациями и слуховыми восприятиями, которые возникают при прикосновении к различным предметам. На этой основе формируются ситуативно-деловые формы коммуникации и предметно-практические. Среди детей с нарушениями зрения, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, скорость формирования этих средств коммуникации значительно отстает из-за недостатка визуальной информации.

На основе функционирования двух операционных систем, речевой и предметно-практической, с достижением прогресса в разработке речевых средств формируется ситуативно-деловая форма общения. На данном этапе развития общения речь имеет формальный характер, выступая основным средством общения, у ребенка с ее помощью развивается деловая мотивация, направленная на изучение и овладение действиями с объектом.

Третья, внеситуативно-познавательная форма общения начинает раскрываться на фоне предметно-практической и познавательной деятельности, которая направлена, в первую очередь, на установление взаимосвязей между предметами окружающего мира, которые воспринимаются неточно в силу зрительной недостаточности. Необходимость в познавательной деятельности детей с нарушениями зрения влечет качественное изменение самого предмета общения.

Не события, а взаимоотношения и явления в предметном мире становятся предметом общения, формирование связи между предметом, практическим действием с ним и обозначаем его словом. На данном этапе важнейшим средством коммуникации становится активная устная речь ребенка, которая обретает новое смысловое содержание и перестает быть формальной.

Внеситуативно-познавательная форма общения детей со зрительной патологией, которая основана на познавательной мотивации их совместной деятельности, содержащая в своей структуре предметно-практические и речевые действия, увеличивает компенсаторные возможности детей и является основой для организации обучения в специализированных образовательных учреждениях.

Развитие познавательных процессов данной категории детей усложняется и отражается на развитии этой формы общения. В связи с этим, необходим длительный период развития указанной формы общения, границы возраста которого в литературе не встречается.

К концу дошкольного возраста у слабовидящих детей появляются предпосылки для перехода к более сложной организации процесса общения, но они не могут быть реализованы в рамках четвертой неситуативно-личностной формы общения, поскольку еще не сформированы личностная и познавательная готовность.

В течение дошкольного детства общение детей друг с другом значительно изменяется. В этих изменениях можно подчеркнуть качественно своеобразные формы общения со сверстниками, характерные для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В отличие от своих нормально развивающихся сверстников, старшие дошкольники с нарушениями зрения обычно имеют эмоциональное и практическое общение. В этой форме ребенок нуждается в помощи своего товарища по играм и хочет выразить себя. Каждый участник общения хочет привлечь к себе внимание и получить эмоциональный отклик от своего партнера. Эмоционально-практическое общение носит ситуативный характер - как по содержанию, так и по реализации. Все зависит от конкретной ситуации взаимодействия и реальных действий партнеров. Обычно презентация привлекательного объекта может нарушить взаимодействие детей: они переключают свое внимание со сверстников на объект или спорят из-за него. При преобладании этой формы взаимодействия общение детей еще не было связано с объектами или движениями и отделено от них.

Для дошкольников с нарушениями зрительных функций наиболее характерным является индифферентно-доброжелательное отношение к другому

ребенку. В различных ситуациях дети безразличны к успехам сверстника и к его оценке со стороны взрослого. Однако они легко решают спорные ситуации «в пользу» других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы. Все это может говорить о том, что сверстник еще не играет важной роли в жизни ребенка.

В то же время его присутствие повышает общее настроение и активность ребенка. Это может быть доказано стремлением детей к эмоциям и реальному взаимодействию, подражанию поведению товарищей. Легкость, с которой ребенок заражается общим эмоциональным состоянием, может указывать на то, что с ним существует особая общность, которая проявляется в установлении одних и тех же атрибутов, вещей или моделей поведения. Ребенок «смотрит на своих товарищей», потому что это подчеркивает его собственные специфические качества. Но эта общность является чисто внешней, процессуальной и ситуативной.

Следующая форма общения между старшими дошкольниками с патологией зрения и их сверстниками – ситуативно-деловая. Наиболее отличительными являются дети в возрасте от шести до семи лет. По истечении пяти лет, его привлекательность начинает превосходить привлекательность взрослых и занимать все больше и больше мест в жизни. Эта эпоха расцвета ролевых игр. В это время сюжетно-ролевые игры становятся коллективными – дети предпочитают играть с кем-то, а не в одиночку. Основным содержанием общения становится деловое сотрудничество. Следует различать сотрудничество и соучастие. В эмоционально-практическом общении дети действуют рядом, но не вместе. Для них важны внимание и соучастие их сверстников. В ситуационно-деловых общениях дошкольники участвуют в общем деле, и они должны координировать свои действия и принимать действия своих партнеров для достижения общих результатов. Это взаимодействие называется сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве со сверстниками становится основным содержанием детского общения.

В старшем дошкольном возрасте эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников обусловлено способностью к организации коллективной игровой деятельности и успешностью продуктивной деятельности. Как правило, дети с нарушенным зрением имеют статус «непопулярных», что выражено их неблагоприятным положением в группе. Такие дети имеют низкую успешность в деятельности, которая вызывает у них отрицательные эмоции, отказ от работы. Они не привлекают сверстников и вследствие этого нередко оказываются изолированными в свободной деятельности. Такие дети, чаще всего, либо остаются в одиночестве, занимаясь чем-либо, или просто наблюдают за деятельностью других дошкольников.

Вместе с тем у таких детей всё же проявляется потребность в сотрудничестве, в признании и уважении сверстника. Дети с нарушениями зрения часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, показывают свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. Успехи и промахи других принимают особое

значение. В процессе игры или другой деятельности дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более сильными и эмоциональными.

Приобретение ребенком социального опыта межличностных отношений осуществляется в процессе общения. С точки зрения М. И. Лисиной «общение имеет самое прямое отношение к развитию личности у детей, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно-эмоциональной, форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится первым компонентом того «ансамбля» или «целокупности», общественных взаимоотношений, который и оставляет сущность личности» [Лисина, 2009, с. 15].

Е. О. Смирнова в своих научных работах делает выводы о том что: «Общение старших дошкольников с нарушением зрения обладает рядом особенностей. Такие дети даже если и играют со сверстниками, то их взаимодействие можно обозначить, скорее, как игру или деятельность рядом, и попытки совместных действий чаще вызывают конфликты» [Смирнова, 2010].

Характерной особенностью общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения является трудность формирования неречевых средств общения, которая начинается с нечеткого образа восприятия человека. Это позволяет дошкольникам судить о состоянии человека, о его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме.

Е. О. Смирнова отмечает, что: «наибольшее отставание отмечается в предметно-действенных средствах общения, что выражается в использовании позы и жестов, неадекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Характерна скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах и возможных действиях при общении с детьми и взрослыми. Отмечаются также недостатки в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в отсутствии плавности речи».

По мнению Е. О. Смирновой: «наибольшие трудности заключаются в переносе средств общения из привычных в другие виды деятельности» [Смирнова, 2010].

Для ребенка с нарушениями зрения навыки общения – важное условие его успешной социализации. По мнению А. В. Соболевой «социализация ребенка с патологией зрения предполагает обязательное освоение ребенком социально-культурного опыта, результаты которого позволят активно, грамотно и ответственно участвовать в различных видах социальной деятельности» [Соболева, 2003].

Как отмечают Л. И. Солнцева, В. И. Лубовский, Л. И. Плаксина, Е. М. Мастюкова: «общая динамика развития ребенка с нарушениями зрения подчинена тем же закономерностям, что и в норме, но у этой категории детей наблюдаются особенности, связанные с нарушением сенсорной сферы. Это приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира, изменению способов коммуникации и средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта, то есть

сказывается и на уровне общения со сверстниками. У таких детей наблюдается своеобразие речевого развития, связанное с несколько замедленным темпом становления речи как компонента общения» [Мжельская, 2013].

В. А. Феоктистова говорит о том, «что для детей с нарушениями зрения, характерны недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, связи между речевыми и неречевыми средствами общения, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т.д.)» [Феоктистова, 2005].

Как отмечает Л. Б. Осипова, «неразвитость неречевых средств общения (выразительные движения, жесты, мимика) отрицательно влияет на развитие речевого общения. Речь ребенка с нарушениями зрения отличается невыразительностью. Из-за недостаточности сенсорного опыта наблюдается разрыв между предметным практическим действием и его словесным обозначением» [Литвак, 1998].

Одним из основных недостатков речевого общения, по мнению Л. И. Солнцевой, является то, «что партнер нужен старшим дошкольникам с нарушениями зрения как слушатель, а не как собеседник. Можно сделать вывод о том, что у детей со зрительной патологией отсутствуют необходимые навыки общения: понимать и принимать позицию другого человека, говорить о своих конкретных переживаниях и проблемах лишь при условии интереса собеседника» [Солнцева, 2000].

В работах Л. И. Солнцевой указано, что трудности во взаимоотношении многих детей с нарушениями зрения связаны с тем, что они не умеют жить в коллективе: подчинять свои интересы коллективным, делиться игрушками, сопереживать неудачам товарищей, радоваться их успехам, уметь сотрудничать и объединяться для работы. Прослеживается малая активность при вступлении в контакт и в ответах на обращения из-за отсутствия навыков коммуникации. Мотивация выборов в отношениях со сверстниками отличается эгоцентричностью, субъективностью и неадекватностью. Как правило, она представлена обобщенным положительным отношением к сверстнику или объяснением выбора его положительным качеством.

По мнению А. Г. Литвака, «трудности общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения чаще всего обусловлены отклонениями в развитии эмоционально-волевой сферы». А именно нарушениями социального взаимодействия, неуверенностью в себе, снижением самоорганизованности, целеустремленности, недостаточности развития самостоятельности, неадекватной самооценкой, неспособностью выстраивать взаимоотношения со сверстниками, вплоть до полного отсутствия стремления к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в виде повышенной тревожности; эмоциональной напряженности; психическом утомлении; повышенной чувствительности к различным коммуникативным препятствиям; снижении потребностей в достижениях и успехе в общении; повышенной агрессивности и чрезмерной импульсивной активности; эмоциональной холодности, уходе в себя [Литвак, 1998].

Г. В. Никулина, обобщая трудности межличностного взаимодействия старших дошкольников, которое осуществляется в условиях зрительной депривации, выделяет следующее:

- «проблемы формирования представлений о внешнем облике людей, осуществления обратной связи между партнерами;
- неадекватные установки зрячих по отношению к детям с нарушениями зрения;
- наличие дефицита личностно-эмоционального общения;
- отсутствие опыта общения;
- субъективная неадекватная самооценка нарушения и его последствий;
- низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения;
- неумение воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов» [Никулина, 2006].

С целью доказательства гипотезы было организовано и проведено экспериментальное исследование констатирующего характера на базе МКДОУ «Детский сад № 229», г. Новокузнецка.

Экспериментальная выборка включала в себя 10 детей с нарушениями зрения. При отборе детей, участвовавших в экспериментальном исследовании, использовались следующие критерии: возраст, все дети в возрасте 5–6 лет (старшая группа); гетерогенный состав, в эксперименте приняли участие мальчики и девочки; структура дефекта - отсутствие сочетанных дефектов.

Первый этап исследовательской работы был посвящён отбору диагностических методик, направленных на изучение особенностей общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. В поиске соответствующих возрастным границам методов исследования и эффективных методик, направленных на изучение особенностей общения их со взрослыми и сверстниками, мы обратились к изучению литературы по детской психологии различных авторов (Г. А. Урунтаевой, О. М. Дьяченко, А. М. Щетинина и др.). Таким образом, проанализировав перечисленные работы, подошли к выбору методик, представленных в таблице (см. табл.1).

Таблица 1 – Диагностические методики, направленные на исследование особенностей общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Показатель общения	Название методики, автор	Цель методики
1. Инициативность. 2. Способность принять позицию другого человека.	Методика «Рукавичка» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)	Выявление умения детей устанавливать отношения сотрудничества.
1. Инициативность.	Методика «Игровая комната» (О. М. Дьяченко)	Выявление особенностей общения детей в процессе игровой деятельности.
1. Инициативность. 2. Способность принять и понять позицию другого человека. 3. Уровень владения средствами общения.	Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А. М. Щетинина)	Изучение особенностей партнерского диалога.

3. Результаты исследования

Результаты этих методик помогают выявить, особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Обработка данных по методике «Рукавичка» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), предназначенной для выявления умения устанавливать отношения сотрудничества показала следующее: некоторые дети действовали, не считаясь с желаниями партнеров, настаивали на своем, не учитывая справедливых претензий партнеров; в основном, дети пассивно следовали предложениям инициатора, не высказывали ни своего мнения, ни желания; были и те, кто не выражал своего отношения к общению между участниками, действовал только индивидуально.

Таким образом, мы видим, что дети с нарушением зрения, в основном, не проявляют инициативу, а пассивно следуют за инициатором или действуют индивидуально.

Результаты по методике «Игровая комната» (О. М. Дьяченко), целью которой является выявление особенностей общения детей в процессе игровой деятельности, отражают следующее: старшие дошкольники с нарушениями зрения, не проявляли инициативы в общении. Дети со зрительной патологией смогли предложить самостоятельно всего одну-две игры, нечеткие по замыслу. Старшие дошкольники с нарушениями зрения выбирали для воображаемой игры одного сверстника или одного взрослого. Они с трудом включаются в сюжетно-ролевые игры или в игры с правилами, распределяют и выполняют роли, разворачивают сюжет игры.

Методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (А. М. Щетинина), которая позволяет изучить особенности партнерского диалога, может представить следующие результаты: дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с низким и средним уровнем развития способности к партнерскому диалогу. Старшие дошкольники только иногда проявляли умение слушать, способность договариваться, и лишь с помощью взрослых смогли эмоционально-экспрессивно пристраиваться к партнеру, некоторые совсем не смогли договариваться и не смогли эмоционально-экспрессивно пристроиться к партнеру. При наблюдении за детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, также можно увидеть следующее: дети практически не используют в общении с взрослым и сверстником выразительные движения, жесты, мимику, редко улавливают изменение настроения партнера. Такие дети для общения предпочтительнее выбирали партнера со зрительной патологией.

4. Обсуждение результатов

Проанализировав полученные данные в ходе проведенного констатирующего эксперимента, мы вывели результаты в сводной таблице (см. табл. 2).

Таблица 2 – Сводная таблица результатов исследования особенностей общения детей с нарушениями зрения (N=10)

№ п/п	Название методики	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
1.	Методика «Рукавичка»	2	20	8	80	0	0
2.	Методика «Игровая комната»	3	30	6	60	1	10
3.	Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу	5	50	5	50	0	0

Из таблицы видно, что в результате выполнения методики, предназначенной для выявления умения детей устанавливать отношения сотрудничества (Методика «Рукавичка»): 20 % детей показали низкий уровень сотрудничества, 80% – средний, высокого уровня не показал ни один ребенок. По данным исследования особенностей общения детей в процессе игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (Методика «Игровая комната»): 30% детей показали низкий уровень, 60 % – средний, 10 % – высокий уровень. Результаты методики, где изучались особенности партнерского диалога (Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу): 50% детей показали низкий уровень, средний – 50%.

5. Заключение

Проведя теоретический анализ, мы выявили особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения слабо воспринимают, понимают неречевые средства общения и недостаточно усваивают их, испытывают трудности в понимании и принятии другого человека, не проявляют инициативы в общении, с трудом включаются в сюжетно-ролевые игры или в игры с правилами, неспособны к продумыванию совместных шагов для достижения поставленной цели, к осмысленному согласованию действий друг друга.

Обработывая результаты экспериментального исследования выявили, что среди особенностей общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения можно отметить следующие: низкий уровень инициативности в общении с окружающими, предпочтение в общении сверстников, имеющих зрительную патологию.

Таким образом, в ходе исследования выявлены особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения: низкий уровень овладения речевыми и неречевыми средствами общения, трудности понимания и принятия позиции другого человека.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2010. – 368 с. – Текст : непосредственный.
2. Кислова, С. Г. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / С. Г. Кислова, Л. Б. Осипова. – Текст : непосредственный // Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2014 учебный год / Редакторы: М. В. Потапова, Д. И. Трушков, Л. Ю. Нестерова. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2015. – С. 106-108.
3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2009. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с. – Текст : непосредственный.
5. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие / А. Г. Литвак. – СПб. : РГПУ, 1998. – 271 с. – Текст : непосредственный.
6. Мжельская, Н. В. Некоторые особенности общения детей с нарушениями зрения / Н. В. Мжельская. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2013. – № 2. – С. 72–79.
7. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. – СПб. : КАРО, 2006. – 400 с. – Текст : непосредственный.
8. Парыгин, Б. Д. Социальная психология / Б. Д. Парыгин. – М. : ГУП, 2003. – 620 с. – Текст : непосредственный.
9. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения от рождения до семи лет / Е. О. Смирнова. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 2010. – 392 с. – Текст: непосредственный.
10. Соболева, А. В. Актуальные проблемы изучения и обучения детей и подростков с нарушениями развития // Материалы межрегиональная научно-практическая конференция. – Новокузнецк, 2003. – С. 99–103. – Текст : непосредственный.
11. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 126 с. – Текст: непосредственный.
12. Солнцева, Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 9–15.
13. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – Москва: Речь, 2005. – 128 с. – Текст: непосредственный.

Статья получена: 14.09.2022

Статья принята: 23.09.2022

PECULIARITIES OF COMMUNICATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

O. E. Viktorova

Kuzbass humanitarian pedagogical institute of the
Federal state budgetary educational institution of higher education
«Kemerovo state university»
Novokuznetsk, Russia
dol98ka@mail.ru

A. S. Kotelnikova

Kuzbass humanitarian pedagogical institute of the
Federal state budgetary educational institution of higher education
«Kemerovo state university»
Novokuznetsk, Russia
nas_28_98@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of communication of preschoolers with visual impairments. The main features of communication of such children are revealed. Communication is one of the most important factors in the overall mental development of a child. Preschool age is a sensitive period for the development of communication with peers and adults, in accordance with socially approved norms of behavior. It is at preschool age that the main forms of communication are laid, a children's team is formed, the laws of existence of which require a more developed system of communication skills. A visual defect makes it difficult for children of this age to develop communication. The paper focuses on the peculiarities of communication of preschool children with visual impairments. The author of the article comes to the conclusion that the communication of preschool children with visual impairments develops according to general patterns with children with normal vision. But, in conditions of visual deprivation, communication has a number of specific features: a low level of mastery of verbal and non-verbal means of communication, difficulties in understanding and accepting the position of another person. The study was conducted on the basis of the following methods: analysis of psychological and pedagogical literature, ascertaining the experiment, quantitative and qualitative analyzes of the results of the study. The development of communication of a preschooler is carried out under the guidance of an adult who creates conditions for the development of communication of a preschooler. This affects the development of communication with a peer, since in this case the communication partner does not have sufficient experience in this activity. Since the teacher is a significant figure for the child, it is he who bears the main responsibility for building that type of communication with the child, which will act as the most favorable context, the most favorable conditions for his development. The most important conditions for the development of communication between preschoolers and peers are the leadership of communication by an adult, his actions aimed at teaching children constructive communication with each other and organizing by adults the joint activities of children, which become a school of communication for them.

Key words: features of communication, preschool children, visual impairment.

References

1. Andreeva, G. M. (2010). *Social psychology: a textbook for higher educational institutions*. Moscow: Aspect Press.

2. Kislova, S. G. (2015). Features of communication of children of senior preschool age with visual impairments. *Fundamental and applied science*, 106–108.
3. Lisina, M. I. (2009). *Problems of the ontogeny of communication*. Moscow: Pedagogy.
4. Lisina, M. I. (2001). Communication, personality and psyche of the child. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO «MODEK».
5. Litvak, A. G. (1198). *Psihologija slepyh i slabovidjashhih: uchebnoe posobie*. St. Petersburg: RGPU.
6. Mzhel'skaja, N. V. (2013). Nekotorye osobennosti obshhenija detej s narushenijami zrenija. *Special education*, 2, 72-79.
7. Nikulina, G. V. (2006). *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury lic s narushenijami zrenija: Teoretiko-jeksperimental'noe issledovanie*. St. Petersburg: KARO.
8. Parygin, B. D. (2003). *Social'naja psihologija*. Moscow: GUP.
9. Smirnova, E. O. (2010). *Mezhlichnostnye otnoshenija ot rozhdenija do semi let*. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO MODEK.
10. Soboleva, A. V. (2003). Aktual'nye problemy izuchenija i obuchenija detej i podrostkov s narushenijami razvitija. *Materialy mezhregional'naja nauchno-prakticheskaja konferencija*.
11. Solnceva, L. I. (2000). *Tiflopsihologija detstva*. Moscow: Polygraph service.
12. Solnceva, L. I. (1998). Adaptation of diagnostic methods in the study of children with visual impairments. *Defektologija*, 4, 9–15.
13. Feoktistova, V. A. (2005). *Razvitie navykov obshhenija u slabovidjashhih detej*. Moscow: Speech

Submitted: 14.09.2022

Accepted: 23.09.2022

УДК 159.99

ТЕХНИКИ ФОТОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

А. М. Горбунова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
stellar.a@mail.ru

И. Б. Ческидова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
i_ches@mail.ru

Аннотация: Фотография как техническое достижение появилась в середине XIX века, ее технические и художественные возможности столь велики, что постепенно она становится одним из видов искусства, обладающим собственными средствами выразительности. Возможности фотографии широко освещены в научной литературе, однако использование фотографии как психотерапевтического средства, выделенного достаточно давно, до сих пор не имеет широкого распространения среди современных психологов. В то же время разнообразие вариантов проведения фототерапевтических занятий дает возможность работать с клиентами разного возраста, с различными проблемами, уровнем развития и потребностями, доступность фотографии на современном этапе способствует её свободному внедрению в психологическую практику. В данной публикации приводится определение фототерапии, рассматриваются её возможности и особенности как психологического инструмента, описываются техники фототерапии, точки зрения разных авторов на организацию и проведение занятий по фототерапии (Дж. Визер, А. И. Копытин, М. В. Киселева, М. Е. Бурно). Применение техник фототерапии в индивидуальной и групповой работе, рассмотренные данными авторами, является активным средством психологического воздействия, расширяет спектр возможностей работы специалиста и оптимизирует психологическое воздействие на клиента. Данные техники при правильном их применении способствуют творческому самовыражению, эмоциональному развитию, самопознанию человека. В статье рассмотрены возможности организации и проведения занятий по фототерапии с детьми, включающие просмотр слайд-фильмов, самостоятельное создание фотографий, их просмотр и обсуждение, совместную работу на занятиях родителей и детей, приводится пример проведения практического занятия со студентами, в содержание которого входит работа с фотопортретами и пейзажными фотографиями. Основной целью проведения занятий по фототерапии является осознание своих чувств, их выражение в практической деятельности, развитие коммуникативных навыков и приобретение навыков совместной работы в коллективе, мини-группе, а также понимание собственных ценностей и жизненных установок, определение направления дальнейшего саморазвития.

Ключевые слова: фототерапия, фотография, техники фототерапии, психологическое воздействие, психотерапия, практическая психология, психотерапевтическое занятие.

1. Введение

Фотография – вид искусства, ставящий основной целью запечатление образов внешнего мира и выступающий мощным инструментом конструирования психологической идентичности современного человека.

Как техническое достижение фотография известна с середины XIX века, использование фотографии в психологической коррекции рассматривается Дж. Вайзер и А. И. Копытиным в XX веке.

Фототерапия – это набор взаимосвязанных психотерапевтических техник с использованием во время терапевтической сессии фотографий, вызывающих у клиента эмоциональный отклик [Вайзер, 2009, с. 5].

В настоящее время возможности применения фотографии в психологической коррекции недостаточно рассмотрены российскими учеными, мало серьезных научных исследований, касающихся возможностей использования фотографии в психопрофилактике и психотерапии [Флюссер, 2008].

2. Материалы и методы

Главным отечественным специалистом в данной области является Александр Иванович Копытин. Основным содержанием фототерапии, по мнению А. И. Копытина, является создание и/или восприятие фотографических образов, дополняемое их обсуждением и разными видами творческой деятельности, включая изобразительное искусство, движение и танец, драматическое исполнение, художественные описания [Копытин, 2006]. Автор отмечает, что одним из достоинств фотографии является то, что клиент получает возможность увидеть себя со стороны, таким образом, обозначив свои проблемы.

А. И. Копытин рассматривает психологические функции фотографии, среди которых выделяет фокусирующую (актуализирующую), значение которой состоит в возможности проявлять воспоминания и повторно переживать какие-либо ситуации; стимулирующую функцию, выводящую клиента на новый уровень взаимоотношений с окружающим миром [Копытин, 2003, с. 11].

Также автор отмечает важность появления различных ассоциаций сначала с объектом, затем с созданным образом данного объекта, значение самого процесса фотосъемки и восприятия готовых фотографий. В процессе фотосъемки клиентом осуществляется выбор и отображается связь с собственной системой ценностей и мировосприятием. Отмеченная А. И. Копытиным объективирующая функция заключается в том, что фотография делает видимыми чувства и переживания клиента, выражающиеся в его мимике, жестах, внешнем облике. Также, среди функций фотографии, выделенных А. И. Копытиным, есть функция отражения динамики внешних и внутренних изменений, смыслообразующая функция, экспрессивно-катарсическая, которая заключается в создании и восприятии готовых снимков, защитная функция и ряд других [Копытин, 2019].

Арт-терапевты, работающие с подростками, считают, что фототерапия может представлять собой ценную альтернативу более традиционным видам психотерапии, поскольку, подростки обычно затрудняются в вербальном

выражении своих чувств, в то время как выражение своего внутреннего мира через искусство для них более комфортно [Агалакова, 2020; Акимова, 2021].

Также А. И. Копытин рассматривает возможности организации занятий фототерапией в условиях школы и предлагает варианты проведения индивидуальных и групповых занятий. Это может быть работа с фотографиями или готовыми печатными изображениями людей; работа с фотографиями клиента, сделанными другими людьми (без его участия): работа с автопортретами, выполненными осознанно; работа с семейными снимками и альбомами; работа с материалами, подготовленными психологом; создание фотоколлажей или фотоассамблежей; техника фотопроекций [Копытин, 2003].

В своих работах Дж. Вайзер, являющаяся основоположницей фототерапии, пишет, что: «фотография является полезным терапевтическим инструментом – она позволяет досконально изучить период времени, запечатленный на пленке как факт, и в то же время позволяет раскрыть бесконечное число реальностей с каждым новым просмотром» [Вайзер, 2017]. Техники фототерапии могут использоваться для выявления невербальной информации, позволяют воссоздать подробности жизненных эпизодов, которые оказывали влияние на дальнейшую жизнь человека [Кевац, 2015].

Анализ литературы по теме выявил следующие взгляды авторов на проблему использования фототерапии в психологической коррекции.

М. Е. Бурно отмечает, что «творческая (художественная) фотография в отличие от ремесленной есть выявление, отражение в снимке душевной особенности фотографирующего» [Бурно, 1989]. Автор рассматривает вариант «фотографирования глазами», при котором клиент запечатлевает и запоминает какой-либо объект, не используя при этом технические средства. В данном случае клиент должен прочувствовать состояние природы, дать какую-либо характеристику (пушкинская, есенинская).

Занятия по фототерапии помимо создания фотографий клиентом и/или их рассматривания и обсуждения предполагают сочинение историй, расположение фотоснимков в пространстве, дополнение фотографии какими-либо элементами (изобразительными мотивами, аппликацией, засушенными растениями). Также А. И. Копытиным предлагается в процессе проведения занятий по фототерапии использовать грим, костюмы, пластические этюды, элементы сценического действия с целью осознания существующего образа и создания нового. Работа арт-терапевта заключается в побуждении клиента к обсуждению своих переживаний, описанию их к поиску путей решения выявленных проблем. Клиент, испытывающий готовность к обсуждению своего прошлого, приносит фотографии, их выбор анализируется арт-терапевтом, поскольку указывает на то, что для клиента наиболее важно [Копытин, 2006].

При работе с детьми и подростками дети могут создавать снимки, фотоальбомы, особенно важно создание снимков для подростков, так как деятельность по выбору объекта, ситуации, возможность «игры» с реальностью способствует самоутверждению, исследованию мира сверстников и взрослых, собственной внешности, дает возможность изменить себя [Мартин, 2006].

Занятия фотоколлажем, фотодизайном доступны для детей дошкольного и младшего школьного возраста. К техникам фотодизайна относится дорисовывание фотографии (ее части); «визитка» – рядом с фотографией одного из родителей добавляется изображение его профессии; раскрашивание черно-белой фотографии; фотоколлаж из журнальной бумаги на заданную тему; фотокнига.

М. В. Киселева, рассматривая возможности фототерапии в работе с детьми предлагает просмотр слайд-фильмов под спокойную музыку, включающими изображения цветов, насекомых, капель росы. По окончании просмотра детей просят нарисовать то, что больше всего понравилось. Возможна также работа с готовыми фотографиями – выбрать понравившийся пейзаж, дополнить в технике коллаж или аппликацией из засушенных растений. Выбрать несколько фотографий и составить свой ряд, передающий определенное настроение или состояние природы. Выбрать из фотопортретов ряд, передающий определенное настроение или изменение настроения. Для подростков и взрослых – создать альбом фотоколлажей отображающих детство, юность, самые важные события.

3. Результаты исследования

Нами было проведено занятие по учебной дисциплине «Психологическая коррекция развития личности средствами изобразительного искусства» с использованием двух техник фототерапии по А. И. Копытину. Участниками являлись студенты 4 курса, группы Нт-401о ППП факультета психолого-педагогического образования Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (ф) РГППУ.

Целью первого задания «Я глазами другого» была актуализация, выражение и осознание чувств, развитие навыков включения в совместную деятельность, а также осознание общности проблем и достижение взаимопонимания, укрепление «Я» и личных границ, оказание взаимной эмоциональной поддержки, исследование собственных ценностей, потребностей и установок. Студентам было предложено создать фотоколлаж при помощи заранее подготовленного снимка каждого из студентов, вырезок из журналов на листе формата А4.

В ходе занятия студенты образуют пары (случайным образом), поскольку учебная группа сформирована давно, то все участники в той или иной степени знают друг друга.

После этого они переходят к созданию «портретов» друг друга. Для этого студенты используют разные изобразительные материалы и средства, за счёт которых они должны как можно точнее передать индивидуальные особенности партнёра.

После того как «портреты» созданы, партнёры представляют друг друга группе, демонстрируя то, что они создали, и дополняя это своими комментариями; зрителями задаются уточняющие вопросы по коллажам. Рефлексия (ответы на заранее заготовленные вопросы).

Данное упражнение показало, что техника фототерапии «коллажирование» несёт в себе не столько эстетическую нагрузку, сколько эмоционально-смысловую и коммуникационную. Во время занятия все студенты были

включены в процесс и с интересом занимались созданием коллажей, им также было интересно представить результат и изучить работы других студентов, практически все уловили и передали индивидуальность друг друга. Ориентация на снимок помогала дополнять образ и объединить весь концепт воедино. Участники смогли посмотреть на себя глазами другого человека и сравнить их представление о себе со своим собственным.

Вторым заданием при изучении данной темы стало создание тематических снимков на тему «Моя стихия». Цель занятия – актуализация и выражение различных, в том числе сложных или негативных чувств, их осознание и интеграция (эмоциональное развитие), раскрытие творческих возможностей и ресурсов личности.

Предварительная работа заключалась в том, что участникам группы было предложено создать фотоснимок, связанный с различными природными стихиями – землей, водой, воздухом и огнем. Допускалось метафорическое прочтение данной темы. Когда каждый студент подобрал себе стихию и запечатлел её, необходимо было подобрать к ней подпись, ассоциирующуюся у участника с данной фотографией (цитату, стихотворение, собственный текст и т.д.). После этого все фотографии с подписями формировались в общую презентацию.

На последнем этапе практического занятия был проведен просмотр презентации, обсуждение изображений и подписей, заслушана аргументация каждого из авторов по теме своих снимков, рефлексия.

4. Обсуждение результатов

Эта техника позволила каждому из участников проявить себя, показать свое представление о природных явлениях и провести параллель с собственной личностью (на примере представленного фото и подписи к нему). Каждый из студентов представил совершенно разный подход к показу проявления той или иной стихии. Обсуждение выбора кадра и текста к нему было интенсивным, студенты проявляли заинтересованность. В итоге присутствующие дополнили свои знания друг о друге, поделились собственными переживаниями и жизненным опытом, сублимировали своё миропонимание при помощи отражения природы на снимках.

5. Заключение

Таким образом, суть фототерапевтических техник сводится к отреагированию, проживанию и глубинному самоизучению. Применяя фототерапию, психолог является лишь проводником от очевидной сути к скрытому бессознательному. Основная работа происходит внутри клиента – он сам исследует себя, сам находит что-то новое или вспоминает забытое, собирая пазл собственного отражения.

Разнообразие вариантов проведения занятий, техник фототерапии как психологического средства имеют большой потенциал применения в практике психологов при работе с разнородными задачами: от раскрытия потенциала личности и работы с детскими воспоминаниями до преодоления внутриличностных конфликтов и помощи с самоидентификацией.

Список литературы

1. Агалакова, А. С. Фотография как инструмент работы практического психолога / А. С. Агалакова // ОмГУ. – 2020. – № 2. – Текст : непосредственный.
2. Акимова, М. К., Персиянцева, С. В. Фототерапия как инструмент коррекции самооценки // The Scientific Heritage. – 2021. – № 62–4. – Текст : непосредственный.
3. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 304 с. – Текст : непосредственный.
4. Вайзер, Д. Техники фототерапии. Исследование секретов личных фотографий и семейных фотоальбомов / Д. Вайзер. – М. : Генезис. – 2017. – 424 с. – Текст : непосредственный.
5. Вайзер, Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей / Дж. Вайзер // Визуальная антропология: настройка оптики / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. – М. : Вариант, ЦСПГИ. – 2009. – С. 64–10 – Текст : непосредственный.
6. Кевац, М. А. Фототерапия как инструмент психотерапии / М. А. Кевац // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Том 23. – № 3. – С. 117–126. – Текст : непосредственный.
7. Копытин, А. И. Применение фотографии в психотерапии. – Текст : непосредственный // Фототерапия. Использование фотографии в психологической практике / Под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр. – 2006. – С. 9–68.
8. Копытин, А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь. – 2003. – 10 с. – Текст : непосредственный.
9. Копытин, А. И. Фототерапия. Использование фотографии в психологической практике / А. И. Копытин, Е. Р. Ашастина, М. Барби, Т. Е. Гоголевич. – М. : Когито-Центр. – 2019. – 192 с. – Текст : непосредственный.
10. Мартин, Р. Наблюдение и рефлексия: отреагирование воспоминаний и представление будущего посредством фотографии // Фототерапия. Использование фотографии в психологической практике / Под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр. – 2006. С. 80–99. – Текст : непосредственный.
11. Флюссер, В. За философию фотографии / В. Флюссер. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2008. – 146 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 16.09.2022

Статья принята: 26.09.2022

PHOTOTHERAPY TECHNIQUES IN THE WORK OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

A. M. Gorbunova

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)
Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
stellar.a@mail.ru

I. B. Cheskidova

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)
Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
i_ches@mail.ru

Abstract: Photography as a technical achievement appeared in the middle of the XIX century, its technical and artistic possibilities are so great that it gradually becomes one of the types of art that has its own means of expression. The possibilities of photography are widely covered in the scientific literature, but the use of photography as a psychotherapeutic tool, allocated for a long time, still has not been widely used among modern psychologists. At the same time, the variety of options for conducting phototherapy classes makes it possible to work with clients of different ages, with different problems, level of development and needs, the availability of photography at the present stage contributes to its free introduction into psychological practice. This publication provides a definition of phototherapy, discusses its capabilities and features as a psychological tool, describes phototherapy techniques, the points of view of different authors on the organization and conduct of classes on phototherapy (J. Viser, A. I. Kopytin, M. V. Kiseleva, M. E. Burno). The use of phototherapy techniques in individual and group work, considered by these authors, is an active means of psychological influence, expands the range of possibilities of the specialist's work and optimizes the psychological impact on the client. These techniques, when applied correctly, contribute to creative self-expression, emotional development, and self-knowledge of a person. The article discusses the possibilities of organizing and conducting phototherapy classes with children, including watching slide films, self-creation of photographs, viewing and discussing them, working together in classes of parents and children, provides an example of conducting a practical lesson with students, the content of which includes working with photo portraits and landscape photographs. The main purpose of conducting phototherapy classes is awareness of one's feelings, their expression in practice, and the development of communicative skills and acquisition of skills of teamwork in a team, a mini-group, as well as understanding their own values and life attitudes, determining the direction of further self-development.

Key words: phototherapy, photography, phototherapy techniques, psychological impact, psychotherapy, practical psychology, psychotherapeutic activity.

References

1. Agalakova, A. S. (2020). Photography as a tool for the work of a practical psychologist. *OmSU*, 2.
2. Akimova, M. K., Persiyantseva, S. V. (2021). Phototherapy as a tool for self-esteem correction. *The Scientific Heritage*, 62-4.
3. Burno, M. E. (1989) *Therapy of creative self-expression*. Moscow: Medicine.

4. Weiser, D. (2017). *Phototherapy techniques. Exploring the secrets of personal photos and family photo albums*. Moscow: Genesis.
5. Weiser, J. (2009). *Phototherapy techniques: Using photo interactions to improve people's lives*. Moscow: Variant, TSPGI.
6. Kevats, M. A. (2015). Phototherapy as a tool of psychotherapy. *Counseling psychology and psychotherapy*, 23.
7. Kopytin, A. I. (2006). *The use of photography in psychotherapy*. Moscow: Cogito–Center.
8. Kopytin, A. I. (2017). *Training in phototherapy*. St. Petersburg: Speech.
9. Kopytin, A. I., Ashastina, E. R., Barbie, M. & Gogolevich, I. E. (2019). *Phototherapy. The use of photography in psychological practice*. Moscow: Cogito–Center.
10. Martin, R. (2006). *Observation and reflection: reacting memories and representing the future through photography*. Moscow: Cogito–Center.
11. Flusser, V. (2008). *For the philosophy of photography*. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg. university.

Submitted: 16.09.2022

Accepted: 26.09.2022

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ТЕХНОКРАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

И Ж. Калашников

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
kig800@yandex.ru

Аннотация. В последние годы решение психологических проблем сохранения потенциала познавательной сферы в студенческой среде связано с технократической культурой, преобладающей в сознании людей, и меняющей образ мира и способ мышления человека в целом. Однозначно в рамках развития технического прогресса есть и некоторые признаки стагнации сознания человека, что влечет за собой потерю целостности личности и невозможность в полной мере формирования внутренней речи и автономного мышления. Все это противоречит образовательным стандартам высшей школы. В данном контексте требуется какое-либо средство, которое позволило бы в целом сохранить потенциал умственной деятельности студентов в процессе обучения и при этом сформировать некоторую целостность личности в рамках не только защитных механизмов психики, но и за счет профилактики технократического мышления в разных формах организации учебного процесса в вузе. Создание условий для такого направления представляется возможным при особом способе подачи учебного материала, проработки необходимой информации через модель проблемного обучения по В. Оконь и М. И. Махмутову, модель формирования проблемного мышления. Применение данной технологии повышает не только качество образовательного процесса, но в то же время служит способом профилактической работы при формировании адекватной оценки использования информации и правильной переработки учебного материала, при которой есть все условия формирования произвольности внимания, долговременной памяти и автономного, рефлексивного мышления. Все эти характеристики являются, с одной стороны, развивающими, а с другой – служат способом профилактики технократического мышления, при котором зачастую зависимость от интернета создает условия для потери произвольности внимания и активизации кратковременной памяти, иногда закрепления только алгоритмического мышления. Сам факт проявления АДД (ADD – attention deficit disorder) – снижение способности удерживать длительное внимание на содержании речи, просто при чтении той или иной литературы, настораживает, и говорит о потере обычного способа обработки любого информационного материала. Такое болезненное проявление в познавательной сфере грозит крахом интеллектуальной культуры современного человека. Уход от идеала абстрактно-логического мышления и падение до примитивного уровня машинной логики представляет собой не очень радужные перспективы потери большей части умственной сферы человека. В рамках интеграции учебных программ с эффективными способами переработки информации и введением дополнительных мероприятий по профилактике технократического мышления студентов вузов можно обеспечить плановую реализацию образовательных стандартов с поддержанием достаточно высокого уровня качества образования в целом.

Ключевые слова: абулия, АДД, внутренняя речь, деперсонализация личности, долговременная память, кратковременная память, интериоризация, познавательная сфера, проблемное обучение, произвольное внимание, профилактика, рефлексия, субъектность, технократическое мышление, экстериоризация.

1. Введение

Можно однозначно констатировать явный кризис методологии в гуманитарных науках, так как старая форма логики на основе диамата ушла в

небытие, и, просто, не имеет подтверждение в сегодняшней действительности. Ценностный кризис на лицо, и он не такой системный, как раньше при смене эпохи мировоззренческих позиций, так как здесь в основе лежит технократическая система приоритетов, которая, в свою очередь, ломает имевший место быть уклад ценностей. В прежние времена фундамент общечеловеческих ценностей оставался неизменным, и только лишь менял политическую окраску или философскую форму (к примеру, кодекс строителя коммунизма основан на тех же патриархальных общечеловеческих ценностях, которые неизменно могли «кочевать» из средневековья до «эпохи перестройки» девяностых годов прошлого века).

В данный момент развитие техники меняет бытие и образ мира человека. Иногда это делает жизнь человека настолько пассивным, абуличным, и непохожим на прежний образ человеческого существования, что возникает ментальное предубеждение, что сам человек настолько примитивен со своей позицией существования на планете Земля: вся основная логика этического происхождения человеческой культуры на основе любви и эмоционального отклика в форме эмпатии не имеет уже такого значения и смысла, как это было раньше. В контексте таких суждений само человеческое бытие в целом можно расценивать как абсурдное.

В данный момент кризис логики материальной философии на лицо, так как по всем канонам материализма можно констатировать некую «патовую ситуацию», которая не имеет выхода при решении возникшего кризиса. С одной стороны, значимость субъектности в мышлении и в поведении, а с другой – алогичность мировоззренческих позиций на платформе этики, так как в основе интернета и приоритета механистического и электронного культа сосуществования человечества с техникой возникает другая философская логика, которая может разрушать все прежние постулаты привычного для нас человеческого мышления без оглядки на ту или иную методологическую основу.

Именно в таком соотношении активизируется технократическое мышление, которое представляет собой особый принцип переработки информации. По мнению В. Л. Зинченко технократическое мышление не является неотъемлемой чертой представителей науки и вообще технического знания в частности. Оно может быть свойственно и политическому деятелю, полководцу и представителю искусства, и гуманитария и, конечно, же, деятелю образования. Технократическое мышление – это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальности современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями. Технократическое мышление – это Рассудок, которому чужды Разум и Мудрость. Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства. Можно представить себе доминирование такого мышления у будущих учителей, которые должны воспитывать детей. [Зинченко, 1995, с. 17]

По мнению А. Г. Асмолова, суждения которого основаны на прогнозировании его учителя А. Н. Леонтьева кризиса в гуманитарных науках, должно возникнуть новое направление в психологической науке, которое будет ориентировано на идеалистическую основу в методологии научных воззрений. В свою очередь, именно это направление категорично будет выходить именно на перестройку всех позиций гуманитарных наук на основе историко-эволюционного подхода, при котором все ранее имеющиеся алгоритмы материалистической философии уйдут на второй план, уступая место новым понятиям вера, доверие, свобода и этика. Задел в этом направлении уже реализован, и в тезисном плане можно частично лицезреть новую психологию в виде психологии доверия Т. П. Скрипкиной [Скрипкина, 2000], психологии веры Р. М. Грановской [Грановская, 2004], психологии свободы Е. И. Кузьминой [Кузьмина, 2007]. Но все же это не тот предел, которого хотел А. Н. Леонтьев, описывая более совершенную парадигму модели психологии этики. Это должна быть новая наука, построенная на основе научных знаний в области словесной логики, и предполагающая не инертное видение механических процессов эволюции, а особую последовательную цепь развития человеческого сознания. Именно «идеалистическое» сознание человека сможет стать инструментом защиты от технократической модели стагнирования культуры человеческого самосознания [Леонтьев, 1994, с. 277].

Техника порождает не только важные для человека вещи, но и привносит очень много нового, что обезличивает человека. В настоящее время происходит особая деперсонализация личности, которая особенно опасна для молодых людей, вовлеченных в бум «алгоритмизированных увлечений». При этом не только игры разрушают сознание и делают людей психически зависимыми от виртуального несуществующего в реальности мира. Обычные общечеловеческие ценности сменяются на прагматику технического, «нетелесного» существования человека, где нет места духовным ценностям и нет места даже примитивному человеческому безделью в прямом смысле слова. Технократическая форма адаптации человека в повседневной среде служит основанием для критической основы даже психофизиологической характеристики обывателя: проявление АДД (ADD – attention deficit disorder) – снижение способности удерживать длительное внимание на содержании речи, а при этом деструктивным добавлением является смена долговременной памяти на кратковременную или оперативную, последняя, вообще, обеспечивается за счет подключения к интернету, и не связана с потенциалом собственного опыта на основе личностной памяти.

Причем данное образование меняет мировоззрение людей, и у них вследствие этого не развивается внутренняя речь, и они становятся придатком культа «гениальных машин», зачеркивая свою автономность, уничтожая любые намеки на понятие «субъектности», как в мышлении, так и в поведении. Отказ от собственной культуры мышления, парадигмы «я мыслю – я существую» подменяется способностью лавировать в потоке информации, иногда в должной степени ее критически не перерабатывая, а выходя лишь на постулат –

правильно обработать информацию из интернета это решение проблемы поиска правильной логики и абсолютной истины.

Порой такие характеристики еще более губительны для молодого поколения в сравнении с девиацией. К примеру, абулия в последнее время стала почти нормой, и психология потребителя перехлестнула все более ценные раздражители и стимулы к креативному развитию человека. В последнее время самостоятельная работа над информационными источниками расценивается как качество, которое может лишь обременять. Проще для многих достать необходимые материалы из интернета, чем на уровне своей собственной логики пытаться индивидуально систематизировать большое количество литературы. Резкая смена вида мышления словесно-логического на наглядно-действенное поднимает более сложную проблему, связанную с новым способом обработки информационных каналов – через «информационно-ручной интеллект», который связан с операциями в компьютере и мобильном телефоне. Такая примитивная тактильно-кинестическая коммуникация упрощает мир, делает его более инертным и косным, квадратным и даже порой обезличенным. И сам факт того, что наглядно-действенное мышление преобладает с года до трех лет у ребенка, говорит не только о предметно-манипулятивном характере познания мира у взрослых в данный момент, а более конкретно в молодежной среде, и в особенности у студентов, но и о доминировании «упрощенной» биологической модели существования человека в целом.

Именно из-за этих характеристик возникают явные противоречия в образовательном процессе вузовской структуры:

1. Обезличивание студентов в процессе познания при поиске и обработке информации, когда они просто сканируют и воспроизводят готовый материал, не активизируя столь важные процессы интериоризации и экстериоризации в мыслительной деятельности, тем самым нарушаются основные постулаты образовательного стандарта, где целостность личности и формирование автономного мышления является приоритетным.

2. При такой системе примитивной обработки информации страдает качество образования, и в конечном итоге, на выходе из вуза, можно констатировать неспособность самостоятельно мыслить без системы интернета.

3. Активизируется у студентов технократическое мышление, которое способствует формализации учебного процесса и мешает формированию необходимых компетенций в той или иной профессии.

2. Материалы и методы

Анализ имеющихся данных по факту изменения познавательной сферы у молодежи касается не только проявления АДД, но и в целом доминирования психической зависимости от системы интернета. Сам факт преобладания АДД в тех странах, где развита технократическая культура, говорит о том, что влияние социальной доминанты приоритетов техники меняет содержание познавательной активности и меняет способ обработки информации. На основе имеющихся данных было подготовлено локальное исследование в Нижнетагильском филиале РГППУ с целью выявления необходимых характеристик познавательной сферы студентов для анализа ситуации

воздействия информационного поля на сознание студентов, их познавательную сферу. В основном были отобраны стандартизированные методики на определение памяти, мышления и внимания для констатирующего и контрольного эксперимента.

Кроме этого, был подготовлен формирующий эксперимент по программе «Правоведение», где в основу были заложены принципы проблемного обучения по В. Оконь [Оконь, 1968] и М. И. Махмутову [Махмутов, 2016], модели формирования проблемного мышления. Были определены равнозначные по количеству студентов две группы, экспериментальная и контрольная, имеющая формирующий эксперимент с проблемной моделью обучения и не имеющая экспериментальной основы, проходящая по программе выбранного предмета в рамках обычной формы обучения. Соотношение по выборке представляло собой 87 студентов дневного отделения экспериментальной группы на 86 студентов дневного отделения контрольной группы при равном соотношении направлений подготовки по разным профессиям.

Особое внимание заслуживает формирующий эксперимент в рамках юриспруденции для неюридических направлений. Вводя проблемную форму обучения, что наиболее актуально для решения юридических задач по разным темам правовой сферы, наилучшим способом можно решить проблематику формирования автономного мышления, не опираясь на систему интернета. Самое главное – создать условия для активной позиции поиска решения и активизации мыслительных операций разного уровня. В основном расчет идет на активизацию словесно-логического мышления, позволяющего в классической форме задействовать эффективную схему причинно-следственных связей, и уходя от описательной функции суждений основываться на умозаклучениях, заставляя интериоризацию и экстериоризацию стать неотъемлемой частью построения целостной личности и формирования не только внутренней речи, но и автономного мышления студентов, которые в целом претендуют на интерпсихологическую категорию субъектности по И. А. Зимней.

Утерянная в послереволюционное время культура словесно-логического мышления, которая воссоздавала в личностной структуре позицию субъектности за счет несложных форм умозаклучений на основе так называемой «русской логики» ведущих профессоров Петербургского и Московского университетов, М. И. Владиславлева, М. М. Троицкого и Н. Я. Грота, остается востребованной и в настоящее время, как нельзя, кстати, для ухода от доминирования технократического стиля переработки информации. Кроме всего программы такой логики у данных авторов, их стиль преподавания позволяли в свое время за короткий промежуток времени создать прецедент – формирование личностной рефлексии у студентов. Такая утерянная нашей интеллектуальной культурой логика могла бы в наше время создать условия для успешной адаптации студенческой молодежи в условиях технического прогресса без потери своего личностного содержания. А самое главное – найти компромисс между приоритетами мобильности, доступности информации и целостным инструментом ее обработки. Об этом говорил также

и А. Н. Леонтьев, что именно тогда психология станет наукой о человеке, когда она сможет вторгнуться в мир и начнет понимать происходящее в этом мире [Леонтьев, 1994, с. 83].

Более прогрессивным остается видения сына знаменитого А. Н. Леонтьева доктора психологически и филологических наук А. А. Леонтьева, говорящего о феномене «рефлексии рефлексии», что дает возможность уйти субъекту мыслительной деятельности от стереотипов и подняться над социальным культом техники и интернета, без которого многие персоналии уже не могут представить свое бытие и способ решениях самых примитивных интеллектуальных задач [Леонтьев, 2003, с. 141].

При организации формирующего эксперимента можно выделить несколько этапов:

а) подготовительный этап – систематизация информационных материалов с целью автономного информационного поля, которое не требует проверки через интернет или какие-либо другие источники;

б) этап информирования по выделенным информационным материалам – обучение основным концептуальным основам теории права в форме презентационного и дискуссионного плана (на основе интеллектуальной рефлексии);

в) этап решения проблемных задач по предмету – обучение через проблемное мышление, при котором студенты сами без опоры на источники в интернете должны найти решение по определенному разъясненному алгоритму, решая первоначально задачи в группе, а затем после освоения такой формы работы единолично;

г) этап анализа и рефлексии – обучение на основе переноса проанализированного материала по предмету на свой собственный опыт, и соотношение своей личностной позиции с данным способом решения проблемной задачи (выход на формирование личностной рефлексии и рефлексии рефлексии).

Подготовительный этап является самым сложным по содержанию, так как подать информацию таким образом, чтобы она была доступной для понимания студентов, и не требовала проверки или «подпитки» из системы интернет. Переработка такой информации может быть произведена на уровне сюжетной линии, где от третьего лица выступает специалист, который готовит суждения, а потом и умозаключения по темам курса – от теории к практике. Такой тип передачи материала может упростить понимание, и частично помогать соотносить полученные знания при переработке необходимого материала со своим собственным личностным опытом. Возможно также связать подачу материала с практической подосновой профессиональной деятельности будущего специалиста с целью переноса на свою личностную позицию при решении первоначально проблемы, а затем систематизации полученного опыта на основе понимания теоретического фундамента и переработки обучающего материала на основе процессов интериоризации и экстериоризации в мыслительной деятельности с последующей трансформацией в автономное мышление и позицию субъекта.

Этап информирования по выделенным информационным материалам может оказаться довольно сложным, если у ведущего курса, самого преподавателя, нет заготовок для дискуссионного плана ведения занятий. Необходимо создать на этом этапе перспективы закрепления информационного материала, опосредовано опираясь на визуальный образ при презентационной форме подачи материала, чтобы процесс интериоризации смог не только заложить основы интеллектуальной рефлексии, но создать условия для долговременной памяти с опорой на произвольность внимания во всех сферах личного участия студентов. Также актуальным становится здесь обучения студентов работать с текстом, книгой, что в последнее время стало глобальной проблемой в информационной культуре сегодняшнего времени. Конкуренция с интернетом настолько велика, что ориентация на иной раздражитель, который ничем не подкреплён и не активирован, может быть тщетной, не гарантирующей стопроцентного успеха при рассмотрении теоретического материала. Недоработка может в дальнейшем сказаться при решении проблемных задач по предмету, а также закрепить смысловой барьер в общении преподавателя с аудиторией. В данном случае большая нагрузка представляется также на подготовку материала преподавателем заблаговременно с выделением однозначно большого количества заготовок для использования таких вариантов ситуативно по смыслу и по предметной направленности разбора теоретического материала на основе дискуссионной технологии, которая будет давать гарантированную включенность участников в переработку материала.

Этап решения проблемных задач по предмету представляет собой полную автономность при подборе ситуативных задач, которые не должны иметь эквивалента или иного подобия в системе интернета. Должно быть исключена сама возможность пассивного поиска и воспроизведения найденного похожего примера при решении проблемной задачи. Таким образом, все задачи при проблемном обучении должны быть авторскими, и не иметь никакого заимствования из классических учебников или практикумов, или, по крайней мере, видоизменены, чтобы при поиске в интернете не могли быть найдены готовые ответы.

Этап анализа и рефлексии сориентирован больше на психологический механизм становления адекватной оценки своей деятельности: студент начинает понимать переработанный учебный материал, может строить свою логику в рассуждениях и умозаключениях, при этом весь анализ построен на автономной модели словесно-логического материала, проявляется своя автономная логика, которая дает возможность на основе критического мышления осознавать свой опыт и знания на платформе произвольности психики и долговременной памяти.

Программа может быть не единственным средством профилактической работы, сюда можно добавить отдельные информационные блоки, связанные с проблемой психической зависимости от интернета, с проблемой абулии (особого качества личности, выраженного в активизации позиции пассивности и лени), а также с проблемой обесценивания обычных жизненных ценностей человека. Последние мероприятия должны быть построены на модели

психологического анализа жизненных ситуаций с подбором видеоматериалов на дискуссионной основе.

Отдельно взятая профилактическая деятельность вне программ по стандартам будет обременительна, так как она сможет стать законной только лишь в том случае, если данные мероприятия будут проходить по линии воспитательной работы и являться дополнительным средством при становлении личности будущих специалистов.

3. Результаты исследования

Проведенное исследование в филиале РГППУ в г. Нижнем Тагиле при выборке 173 студента в рамках двух групп (87 студентов экспериментальной группы на 86 студентов контрольной группы) констатировало значительное качественное изменение познавательной сферы у студентов-участников формирующего эксперимента. Если сравнивать результаты констатирующего эксперимента в двух группах, то можно сказать, что психологический портрет студентов указывает на доминирование у большинства (более 87%,) кратковременной памяти, произвольности внимания и деформированной словесной логики. При чем, проявления этих характеристик идет у студентов не по отдельности, а в комплексе, что говорит о деформации познавательной сферы в целом.

Формирующий эксперимент в экспериментальной группе проходил в течение пяти месяцев при условии интенсивности занятий по имеющейся программе «Правоведение» для студентов неюридических вузов. Хронологически подача модели проблемного обучения была четко соотнесена с возможностью в рамках проводимого формирующего эксперимента задействовать имеющийся в нагрузке лекционный и семинарский материал в рамках аудиторных часов, а также дополнительно в рамках самостоятельной работы над материалом в рамках однотипного для проблемного обучения алгоритма к постановке проблемы.

В ходе самой работы были выявлены также некоторые уточнения по характеристикам познавательной сферы:

- студенты в большей степени пользуются интернетом для получения сокращенной информации по той или иной теме;
- нежелание долго концентрировать внимание при изучении материала по предмету;
- предпочтение обычному тексту в рамках учебников аудио-варианта;
- желание просматривать короткие видеоролики вместо работы над стандартным учебным материалом.

У большинства студентов проявлялась нестабильность в организации подготовки учебного материала из-за сформированной произвольности внимания и доминирования абстрактности. Несмотря на наличие балльно-рейтинговой системы по данному предмету, мотивационная составляющая оставалась сначала на низком уровне, ориентировочно до месяца, но при введении модели проблемного обучения и потребности самостоятельно решать поставленные проблемы значительно изменилась личностная позиция студентов по отношению к результату собственной деятельности и способу

выражения своей оценки и своего мнения. Однозначно преобладание автономной логики проявлялось при решении многих задач, которые были подобраны для активизации проблемного мышления у студентов.

Первоначально работа была организована в малых группах, что давало возможность обсуждения сначала в рамках активизации мозгового штурма с гармоничным переходом к индивидуальной форме над решением поставленных проблем по предмету.

Позиция субъектности у студентов в рамках формирующего эксперимента формировалась также и при определенной форме отчетности при выполнении каждого задания. Необходимо было каждый раз продекларировать свой способ решения проблемы, и выразить свою точку зрения. Именно это обстоятельство давало возможность не только активизировать процесс интериоризации, но и при возможности на уровне своей автономной логики пояснить решение проблемы, выходя на уровень экстериоризации.

Чтобы, некоторым образом, активизировать самостоятельность студентов, была использована дискуссия с просмотром видео-лекции о цифровом рабстве доктора биологических и филологических наук Т. В. Черниговской. На основе анализа данного материала была проведена первоначальная практическая работа по профилактике технократического мышления у студентов.

При завершении формирующего эксперимента был организован контрольный эксперимент в обеих группах, что позволило более детально констатировать различия между обычным способом обучения и моделью проблемного обучения. В экспериментальной группе произошли коренные изменения – более 78% процентов показали высокий уровень развития значимых характеристик познавательной сферы: высокий уровень произвольного внимания; выше среднего уровня формирование долговременной памяти и довольно высокий уровень логического мышления. Данные характеристики также проявились в комплексе, что может быть оценено как более позитивное изменение личностной позиции студентов в образовательном процессе.

В контрольной группе эксперимент показал у 73% студентов доминирование кратковременной памяти, непроизвольности внимания и деформированной словесной логики. Можно сказать, что имевшиеся ранее характеристики сильно и не изменились. Небольшой процент дал показатели более благоприятного роста познавательного потенциала, но в целом группа сильно не поменялась, что нельзя сказать об экспериментальной группе. Имевшее место быть изменения на лицо: программа формирующего эксперимента в течение пяти месяцев значительно изменила личностный профиль студентов, хотя в целом в обычном режиме образовательного процесса это требует более продолжительного промежутка времени на такие личностные видоизменения.

4. Обсуждение результатов

Рассмотрев результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, можно с уверенностью констатировать, что форма подачи учебного материала с помощью модели проблемного обучения наиболее эффективна и мобильна.

Несмотря на то, что правоведение является той дисциплиной, где в любом случае будет задействована словесная логика при выполнении практических заданий, все же, стоит подчеркнуть то обстоятельство, что введение проблемного обучения еще более активизирует позицию будущих специалистов. В контексте решения проблемных задач всегда есть привязка на своем личностном уровне при сравнении с собственным социальным опытом и своего социального окружения. Это дает возможность активизировать интериоризацию на высоком уровне и при этом получить благодаря связи со своим социальным опытом доверие к проверенной информации и закрепления ее в памяти, тем самым реализуется механизм структурирования информации в сознании студентов и готовность воспроизвести собственную логику хорошего качества в рамках процесса экстериоризации.

Осуществление плановой учебной деятельности, но с использованием дополнительных методов проблемного обучения, позволило внести изменения в уже существующие давно схемы освоения учебного материала, сохраняя при этом целостность субъектности студентов, а также «отвлекая» их от упрощенной схемы получения необходимой информации в готовом виде из интернета. В целом все использование системы интернета можно было свести к минимуму, или задействовать их только с целью получения дополнительной информации.

Был также использован в данном случае опыт проекта «ПЕТРА» компании Siemens (Германия) при формировании экстрафункциональной квалификации будущих специалистов: одной из ключевых квалификаций в блоке значимых характеристик будущей профессии оставалась способность человека работать с техникой таким образом, чтобы целостность мышления не нарушалась, и техника всегда оставалась инструментом достижения цели, а не подменой ресурсов человеческого сознания.

Все эти условия дают возможность выстроить четкую схему отбора и переработки информации на уровне рефлексивного плана, что закрепляет особую субъектность и автономность мышления у студентов, а самое главное – формирование и закрепление технократического мышления частично блокируется, восстанавливаются эффективные характеристики познавательной сферы, и такая профилактика через учебную модель дает больше результативности, и не вызывает эффекта контраста при рассмотрении проблематики воздействия интернета на сознание человека. Принцип практической ориентации на опыт также позволяет использовать как дедукцию, так и индукцию при рассмотрении нового материала. Кроме этого, в ходе формирующего эксперимента возникла потребность добавить к проблемному обучению частично элементы контекстного обучения по А. А. Вербицкому, как, нельзя, кстати, закрепляя некоторые необходимые компетенции по стандарту в контексте становления личности будущего специалиста и проводя профилактику деструктивного технократического стиля мышления.

5. Заключение

Опыт организации проблемного обучения указывает на хороший способ в целом откорректировать познавательную сферу у студентов, и параллельно

провести профилактическую работу по ограничению действия технократической культуры на сознание студентов, что предполагает эффективную интеграцию двух направлений одновременно. При этом возможно в блок проблемного обучения можно добавить контекстное обучение, преобразовав их в активную форму новой образовательной технологии, выделяющей субъектность в личностной позиции и в мышлении студентов.

Возможность разработки более целостной программы по профилактике технократического мышления должна быть сориентирована по своим целям на начало первого курса студентов дневного отделения, чтобы более эффективно откорректировать возможные погрешности познавательной сферы поступивших в вуз и подготовить их к продуктивной работе над освоением учебного материала без заимствования готовых текстов или иной готовой информации из интернета.

В особенности такая мера более ценной станет при написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы, где требуется личностная позиция, и понимание материала тем, взятых для исследования и наработки авторских начал. Также введение нового способа обучения даст возможность исключить примитивный способ репродуктивного изучения материала, в котором воспроизведение чаще связано со списыванием и некачественным способом обработки информации.

В целом такая интеграция профилактического направления и активной формы обучения сможет в большей степени способствовать более качественному и эффективному формированию необходимых компетенций будущих профессий студентов.

Список литературы

1. Asmolov, A. The paradigm of nonclassic psychology of human development: From relativity of activity to relativity of consciousness // Fourth congress of the international society for cultural research and activity theory. Activity theory and cultural historical approaches to social practice. – Aarhus, Denmark, 1998. – P. 127–131. – Текст : непосредственный.
2. Асмолов, А. Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности. – М., 1996. – Текст: непосредственный.
3. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж: «Ин-т практ. психол.», 1996. – 767 с. – Текст : непосредственный.
4. Грановская, Р. М. Психология веры. – С.-Петербург: Речь, 2004. – 576 с. – Текст : непосредственный.
5. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 63 с. – Текст : непосредственный.
6. Кузьмина, Е. И. Психология свободы: теория и практика. – Спб.: Питер, 2007. – 336 с. – Текст : непосредственный.

7. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл; СПб : Лань, 2003. – 287 с. – Текст : непосредственный.
8. Леонтьев, А. Н. Философия психологии. – М. : МГУ, 1994. – 288 с. – Текст: непосредственный.
9. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – Казань : Магариф-Вақыт, 2016. – 423 с. – Текст: непосредственный.
10. Оконь, В. Основы проблемного обучения. М. : Просвещение, 1968. – 208 с. – Текст: непосредственный.
11. Калашников, И. Ж. Психология глазами студента – Текст: непосредственный // Материалы I Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2010. – С. 10-15.
12. Скрипкина, Т. П. Психология доверия. – М. : Академия, 2000, 264 с. – Текст: непосредственный.

Статья получена: 17.08.2022

Статья принята: 26.08.2022

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF PREVENTION OF TECHNOCRATIC THINKING AMONG UNIVERSITY STUDENTS

J. G. Kalashnikov

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)
of the Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
kig800@yandex.ru

Abstract. In recent years, the solution of psychological problems of preserving the potential of the cognitive sphere in the student environment has been associated with the technocratic culture prevailing in people's minds and changing the image of the world and the way of thinking of a person as a whole. Clearly, within the framework of the development of technological progress, there are also some signs of stagnation of human consciousness, which entails a loss of personal integrity and the inability to fully form internal speech and autonomous thinking. All this contradicts the educational standards of higher education. In this context, some means is required that would allow students to generally preserve the potential of mental activity in the learning process and at the same time form some integrity of personality within not only the protective mechanisms of the psyche, but also through the prevention of technocratic thinking in various forms of the organization of the educational process at the university. The creation of conditions for such a direction is possible with a special way of presenting educational material, working out the necessary information through the model of problem-based learning in V. Okon and M. I. Makhmutov, a model for the formation of problem thinking. The use of this technology increases not only the quality of the educational process, but at the same time serves as a way of preventive work in the formation of an adequate assessment of the use of information and the correct processing of educational material, in which there are all conditions for the formation of arbitrariness of attention, long-term memory and autonomous, reflexive thinking. All these characteristics are, on the one hand, developing, and on the other hand, they serve as a way of preventing technocratic thinking, in which dependence on the Internet often creates conditions for the loss of arbitrariness of attention and activation of short-term memory, sometimes fixing only

algorithmic thinking. The very fact of the manifestation of ADD (ADD – attention deficit disorder) – a decrease in the ability to keep long-term attention on the content of speech, just when reading this or that literature, is alarming, and speaks of the loss of the usual way of processing any information material. Such a painful manifestation in the cognitive sphere threatens the collapse of the intellectual culture of modern man. Moving away from the ideal of abstract logical thinking and falling to the primitive level of machine logic represents not very rosy prospects for the loss of most of the human mental sphere. As part of the integration of curricula with effective ways of processing information and the introduction of additional measures to prevent technocratic thinking of university students, it is possible to ensure the planned implementation of educational standards with the maintenance of a sufficiently high level of quality of education in general.

Key words: abulia, ADD, internal speech, depersonalization of personality, long-term memory, short-term memory, internalization, cognitive sphere, problem-based learning, voluntary attention, prevention, reflection, subjectivity, technocratic thinking, exteriorization.

References

1. Asmolov, A. G. (1998). The paradigm of nonclassic psychology of human development: From relativity of activity to relativity of consciousness. *Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory. Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice*. Aarhus, Denmark.
2. Asmolov, A. G. (1996). *Historical and evolutionary approach in personality psychology*. Moscow.
3. Asmolov, A. G. (1996). *Cultural and historical psychology and the construction of worlds*. Moscow; Voronezh: In-t prakt. psychol.
4. Granovskaya, R. M. (2004). *Psychology of faith*. St. Petersburg: Speech.
5. Zinchenko, V. P. (1995). *Affect and intelligence in education*. Moscow: Trivola.
6. Kuzmina, E. I. (2007). *Psychology of freedom: theory and practice*. St. Petersburg: Peter.
7. Leontiev, A. A. (2003). *Fundamentals of psycholinguistics*. Moscow: Sense; St. Petersburg: Lan.
8. Leontiev, A. N. (1994). *Psychology of 2000*. Moscow: Moscow state university.
9. Makhmutov, M. I. (2016). *Selected works*. Kazan. Magarif-Vakyt.
10. Okon, V. (1968). *Fundamentals of problem-based learning*. Moscow: Education.
11. Kalashnikov, I. Zh. (2010). *Psychology through the eyes of a student*. Nizhny Tagil: NTGSPA.
12. Skripkina, T. P. (2000). *Psychology of trust*. Moscow: Academy.

Submitted: 17.08.2022

Accepted: 26.08.2022

УДК 159.96

ПРОФИЛАКТИКА МОББИНГА УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. А. Панченко

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
stasyachmeneva@yandex.ru

Е. Ю. Темникова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
khramkova_l@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыто понятие «моббинг успешности» с точки зрения зарубежных и отечественных взглядов, выделены особенности проявления моббинга успешности у педагогов. Авторами представлены теоретические данные по профилактике моббинга успешности, а также выявляются особенности профилактики моббинга успешности педагогов дошкольной образовательной организации. Дана характеристика психолого-педагогических условий профилактики моббинга успешности педагогов дошкольной образовательной организации, которые оказывают эффективное влияние на климат в коллективе, посредством улучшения коммуникативных взаимодействий и снижение уровня агрессивности и конфликтности. Профилактика моббинга успешности среди педагогов будет успешной, если использовать аутотренинг для снятия эмоционально-волевых симптомов, снижения уровня агрессивности и конфликтности, на умение распознавать свои эмоции и реакции, переживаемые в отдельно взятый момент. Тимбилдинг также является средством профилактики моббинга успешности, направлен на снятие личностно-эмоциональных симптомов, на коррекцию агрессивного поведения и конфликтности, на улучшение коммуникативных связей и способов взаимодействия в коллективе посредством активного корпоративного отдыха. Статья будет интересна и полезна педагогам-психологам, специалистам дошкольных образовательных организаций, учителям, а также тем, кто заинтересован проблемой профилактики моббинга успешности педагогов.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, моббинг успешности, профилактика моббинга успешности, педагоги дошкольной образовательной организации.

1. Введение

Проблема трудовой успешности в последние десятилетия стала междисциплинарной, горизонт ее познания расширяют философия, психология, социология, управление персоналом, экономика труда и другие науки. Это вызвано острой необходимостью в определении побудителей успеха, механизмов, участвующих в регулировании направленного на успех поведения работника, инструментов и подходов его формирования и поддержки,

своевременной диагностики и устранения демотиваторов, одним из которых является моббинг.

Проанализировав базы нормативно-правовых актов, регламентирующих трудовые отношения в Российской Федерации, следует отметить, что в них отсутствует упоминание понятия «моббинг», без чего невозможно квалифицировать нарушение трудовой дисциплины как факт проявления моббинг-действий на рабочем месте. Несмотря на отсутствие определения рассматриваемого понятия, отечественное законодательство содержит ряд норм, которые могут послужить фундаментом для внесения изменений в трудовое право России.

В статье 2 Трудового кодекса Российской Федерации закреплено право работников на защиту своего достоинства как один из принципов правового регулирования [Трудовой кодекс, 2015].

В статье 237 Трудового кодекса Российской Федерации указано, что моральный вред, причинённый работнику неправомерными действиями или бездействием работодателя, возмещается работнику в денежной форме в размерах, определяемых соглашением сторон трудового договора. В случае возникновения спора факт причинения работнику морального вреда и размеры его возмещения определяются судом независимо от подлежащего возмещению имущественного ущерба [Трудовой кодекс, 2015].

В литературе не только отечественных, но и зарубежных авторов мы сталкиваемся с различными определениями. Поэтому необходимо объяснить точное значение данного понятия. Моббинг «означает враждебное и неэтичное общение, систематически направленное одним или несколькими сотрудниками в основном на одного человека». В настоящее время все чаще можно столкнуться с этим термином, хотя нельзя утверждать, что это современное явление [Трудовой кодекс, 2015].

На сегодняшний момент, ученые в области психологии, педагогики, социологии, экономики продолжают изучать процесс «моббинга»: определять данное понятие, выявлять причины, описывать методы борьбы с моббингом. В качестве диагностики моббинга в коллективе используют различные методы, направленные на выявление уровня конфликтности и агрессивности, пути выхода из конфликта, на умение работать в группе/ коллективе и другое. До настоящего времени отсутствует диагностический инструментарий по выявлению моббинга в коллективе, склонность личности к моббинг-действиям и т. п.

Актуальным остается вопрос профилактики моббинга в дошкольных образовательных организациях, поскольку несмотря на значительное количество трудов, посвященных исследованию данного феномена, следует признать, что в психолого-педагогических исследованиях недостаточно конкретизированы особенности моббинга успешности педагогов дошкольного образования, а также фрагментарно описаны средства психолого-педагогической профилактики данного феномена. Также отсутствуют разработанные и апробированные программы, направленные на профилактику

и коррекцию моббинга успешности у педагогов дошкольных образовательных организаций.

2. Материалы и методы

Проблема исследования связана с поиском средств профилактики моббинга успешности у педагогов дошкольной образовательной организации.

Австрийский ученый Конрад Лоренц впервые описал концепцию моббинга в связи с поведением группы животных в 1963 году. В частности, речь шла о гусях, целью которых было собрать за счет убоя более сильную особь, в данном случае лисицу [Колодей, 2007].

Широкую известность за рубежом термин «моббинг» получил в 60-е годы XX в. после публикации шведского врача Х. Гайнеманна, который сравнил жестокое поведение работника по отношению к другим коллегам с агрессивным поведением животных и назвал его моббингом [Колодей, 2007].

Немецко-шведский психолог Ханц Лейманн преобразил данное понятие. Лейманн рассматривает моббинг как «негативное коммуникативное обращение, которое направлено на одного члена коллектива или на другую группу сотрудников, имеющее достаточно долгую продолжительность во времени и часто повторяющееся. В то же время весь этот длительный процесс происходит на рабочем месте.

Основное отличие данного понятия от других определений заключается, прежде всего, в масштабах воздействия агрессивного поведения на рабочем месте и в его углублении, а также в том, что основой существования моббинга является возникновение конфликтной ситуации [Колодей, 2007].

Чешский автор Малик определяет моббинг как средство манипулирования, систематического унижения, психологического террора, маневра, целенаправленного создания стресса [Колодей, 2007].

Е. С. Користина определяет моббинг успешности как совокупность, во-первых – длительных и регулярных, во-вторых — негативных преднамеренных действий, осуществляемых одним или несколькими индивидами по отношению к работнику или их группе с целью нанести вред их служебному, социальному статусу, повлиять на достижение трудового успеха [Користина, 2012].

Под моббингом успешности мы в нашем исследовании понимаем эскалацию конфликта на рабочем месте, как систематическое подвержение враждебным нападениям на протяжении длительного промежутка времени, в котором соотношение сил складывается не в пользу одной из сторон, а конфликт возникает на основе зависти карьерного роста, развития и успешности работника, некомпетентности, а также неуверенности в себе как специалиста [Анцупов, 2020].

Из определения, на которое мы будем опираться в нашем исследовании, мы выделили следующие компоненты:

- мотивы, цели, потребности, которые движут участниками моббинга успешности;
- способы и тактика поведения (моббинг–действия) участников при взаимодействии;

– информационная составляющая моделей поведения участников.

Рассмотрим особенности моббинга успешности у педагогов дошкольной образовательной организации.

Моббинг успешности в педагогическом коллективе может возникнуть из-за зависти карьерного роста, развития и успешности работника – жертвы, а также может проявляться из-за некомпетентности и неуверенности в себе как специалиста. Целью моббинга успешности, как правило, служит увольнение работника, который каким-то образом выделяется на фоне других сотрудников. Например, молодой специалист, который занимает высокую должность, или же стремительно развивается в своей карьере, а также неоднократно получает одобрение со стороны начальника или же комплименты, касающиеся рабочей составляющей. К потребностям моббинга успешности можно отнести следующие: потребность в самоутверждении за счет других, потребность в карьерном развитии, потребность в мести и т.д.

Способы и тактики поведения (моббинг–действия) участников при взаимодействии: вербальная агрессия против сотрудника, клевета, сплетни, распространение слухов, бойкот, умышленное непредоставление работнику полной и достоверной информации, необходимой для выполнения служебного задания, игнорирование успехов, систематическое лишение вознаграждений, премий и продвижения по службе, безосновательное уменьшение размеров заработной платы работника и т.д. [Скавитин, 2004].

Информационная составляющая моделей поведения участников моббинга успешности — это совокупность взглядов, мыслей и информации о моббинге успешности противоположных сторон. С помощью данного компонента можно определить основные факторы и причины, которые могут спровоцировать моббинг. Среди наиболее часто встречаемых аспектов могут быть такие, как эгоизм, ревность, личные проблемы, часто прорастающие из проблем дома, взаимная неприязнь, комплексы, достижение карьерного роста и т.д. [Угрюмова, 2006].

Моббинг успешности педагогов дошкольной образовательной организации – крайне распространенная проблема современности. Особое внимание следует уделять профилактике развития моббинговой ситуации.

Всемирная организация здравоохранения выделяет первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика в работе с педагогами дошкольных образовательных организаций направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. Первичная профилактика – это работа с условно здоровыми людьми, относящимися к группе риска, т.е. работа с педагогами, которые склонны к конфликтности, агрессивности и созданию моббинговых ситуаций.

Вторичная профилактика проводится для педагогов дошкольных образовательных организаций, у которых уже отмечаются признаки моббинга успешности. Она объединяет меры, направленные на предотвращение

неблагоприятной динамики уже сложившихся психологических нарушений, на снижение проявлений, облегчение протекания и улучшение исхода. Система действий направлена на осознание и принятие проблемы, возобновление личностных ресурсов.

Третичная профилактика необходима для педагогов дошкольных образовательных организаций, имеющих высокую степень склонности к моббингу успешности. Основной задачей профилактики является предупреждение неблагоприятных социальных последствий моббинга успешности, предупреждение его рецидивов [Базарова, 2013].

Профилактическая работа заключается в изменении социальной, семейной, личной ситуации развития педагога путем применения специальных педагогических и воспитательных мер, способствующих улучшению качества жизни, отказу от насильственного поведения [Иванов, 2001].

3. Результаты исследования

Анализ литературы позволил выделить следующие средства профилактики моббинга успешности у педагогов дошкольной образовательной организации:

- аутотренинг для снятия эмоционально-волевых симптомов, снижения уровня агрессивности и конфликтности, на умение распознавать свои эмоции и реакции, переживаемые в отдельно взятый момент,
- тимбилдинг для снятия личностно-эмоциональных симптомов, направленный на коррекцию агрессивного поведения и конфликтности, на улучшение коммуникативных связей и способов взаимодействия в коллективе посредством активного корпоративного отдыха.

В основе аутотренинга лежат разные формы самовнушения, мы научимся распознавать и понимать свои эмоции и реакции, переживаемые в отдельно взятый момент, чувствовать себя более спокойно, гармонично и уверенно, осознанно управлять своими эмоциональными состояниями и освобождаться от негативных эмоций, а также более гибко и свободно выражать свои чувства и желания.

Благодаря аутотренингу осуществляется переоценка взглядов, с помощью которых происходит снижение уровня агрессии и конфликтности. Таким образом, мотивы, цели и потребности из негативного фактора, превращаются в положительный компонент исследования.

4. Обсуждение результатов

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что аутогенная тренировка способна дать переоценку мотивам, целям и потребностям сотрудника, соответственно изменения произойдут и в его поведение. Таким образом, с помощью аутотренинга мы можем снизить или вовсе избавиться от вербальной агрессии против сотрудника (провокационные вопросы, лживые утверждения, безосновательные обвинения, сомнения в компетентности, грубое и надменное прерывание подчиненного, вспышки гнева, сопровождающиеся грубыми высказываниями, унижающими личность работника) [Удалова, 2019].

Аутотренинг может оказывать воздействие на динамику информационной составляющей модели поведения участников моббинга успешности. Благодаря аутотренингу мы учимся распознавать и понимать свои эмоции и переживания,

за счет чего чувствуем себя более гармонично и уверенно. Также, с помощью аутогенной тренировки, организованной в коллективе, мы можем прочувствовать переживания своего коллеги, найти ответ на вопрос что повлияло на такое поведение сотрудника, что происходит с коллегой за пределами рабочего времени и т.д.

Тимбилдинг как и аутотренинг является, на наш взгляд, средством профилактики моббинга успешности педагогов, поскольку осуществляет улучшение коммуникативных связей и способов взаимодействия в коллективе посредством активного корпоративного отдыха. За счет того, что сотрудники проводят время вместе, лучше узнают друг друга, у них происходит переоценка мнений и взглядов по отношению к коллегам. Например, чувство мести сменяется чувством радости, гордости и самосовершенствования, тем самым сменяется цель и потребности по осуществлению конечной цели. Следовательно, тимбилдинг способен дать переоценку мотивам, целям и потребностям сотрудника, соответственно изменения произойдут и в его поведение.

Тимбилдинг направлен на коррекцию агрессивного поведения и конфликтности, тем самым благодаря тимбилдингу можно избавиться от таких способов и тактик поведения (моббинг–действий) как: коллективное игнорирование сотрудника или бойкот, умышленное непредоставление работнику полной и достоверной информации, сплетни, а также издевательства и насмешки над сотрудником. За счет взаимодействий и коммуникаций сотрудники лучше познакомятся и больше узнают друг о друге, что будет способствовать улучшению отношений в коллективе и смене тактик поведения между работниками (отрицательные действия сменяются на положительные) [Вагизова, 2020].

Также, тимбилдинг может оказать воздействие на информационную составляющую модели поведения участников моббинга успешности. Тимбилдинг обеспечивает сплочение персонала и улучшение работоспособности, как отдельных сотрудников, так и всей группы. Поэтому происходит трансформация взглядов, мыслей и информации о моббинг-конflikте противоположных сторон. Таким образом, с помощью тимбилдинга работники могут поменять мнение о своих коллегах в лучшую сторону, что может способствовать смене отношения и поведения к оппоненту.

5. Заключение

Подведя итог вышесказанному, можем отметить, что моббинг успешности – это не просто педагогическая проблема, а сложный и многогранный процесс, для профилактики которого необходимо использовать специальные средства: аутотренинг и тимбилдинг.

Аутотренинг снижает уровень возбудимости и агрессивности, что способствует гармонизации личности. У работника происходит переосмысление его взглядов на ситуацию, негативные действия сменяются положительными. Агрессия, раздражительность, чувство страха и зависти сменяются чувством радости, гордости, поддержки, достойной конкуренции самосовершенствованием и саморазвитием. Также, аутотренинг способствует

предупреждению моббинга успешности, т.к. систематические занятия «релаксацией» помогают убрать излишнюю тревожность, возбудимость и тем самым наполняют работника положительными качествами: спокойствием и уверенностью в себе.

Тимбилдинг – это средство профилактики моббинга успешности, которое направлено на коррекцию агрессивного поведения и конфликтности, на улучшение коммуникативных связей и способов взаимодействия в коллективе посредством активного корпоративного отдыха.

С помощью тимбилдинга осуществляется сплочение коллектива с целью эффективной совместной работы. В ходе командообразования вы лучше узнаете каждую единицу коллектива, что способствует переосмыслению взглядов и мнений на счет окружающих сотрудников в положительную сторону, это обеспечивает своевременное предупреждение моббинга успешности в организации.

Дошкольной образовательной организации следует уделять больше внимания проблеме моббинга успешности на рабочем месте, поскольку это существенно влияет на производительность труда сотрудника. Одним из косвенных последствий моббинга успешности может быть то, что сотрудник покидает организацию. Из этого следует, что руководство должно решать психосоциальные проблемы не только с этической точки зрения, но и с точки зрения общей эффективности работы организации.

Список литературы

1. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога: словарь / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва : Проспект, 2020. – 533 с. – Текст : электронный. – URL: <https://e.lanbook.com/book/181122> (дата обращения: 12.02.2022).
2. Базарова, Г. Т. Профилактика психологического притеснения сотрудников в трудовом коллективе / Г. Т. Базарова. – Текст : непосредственный // Главная мед. сестра. – 2013. – № 6. – С. 57–63.
3. Вагизова, Л. Р. Командообразование и принципы успешной командной деятельности в работе библиотечных объединений / Л. Р. Вагизова. – Уфа, 2020. – 20 с. – Текст : непосредственный.
4. Иванов, А. А. Педагогические условия предупреждения конфликтов в подростков возрасте / А. А. Иванов. – Москва : Наука, 2001. – 210 с. – Текст : непосредственный.
5. Колодей, К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и его преодоление / К. Колодей. – Харьков : Гуманитарный центр, 2007. – 368 с. – Текст : непосредственный.
6. Користина, Е. С. Об участниках моббинга в организациях / Е. С. Користина. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. – 2012. – № 4. – С. 132–138.
7. Скавитин, А. В. Проблема притеснений на рабочих местах / А. В. Скавитин. – Текст: непосредственный // Менеджмент в России и за рубежом. – 2004. – № 5. – С. 118–126.

8. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197. – Текст : электронный // СПС Консультант Плюс. – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_law_34683/ (дата обращения: 12.02.2022).

9. Угрюмова, И. Если вас настиг Моббинг / И. Угрюмова. – Текст : непосредственный // Служба кадров и персонал. – 2006. – № 12. – С. 50–53.

10. Удалова, Т. Ю. Эмоциональная саморегуляция с использованием аутогенной тренировки: учебное пособие / Т. Ю. Удалова. – Омск : ОмГПУ, 2019. – 70 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 15.08.2022

Статья принята: 24.08.2022

PREVENTION OF MOBBING SUCCESS OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

A. A. Panchenko

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)
Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
stasyachmeneva@yandex.ru

E. Yu. Temnikova

Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch)
Russian state vocational pedagogical University
Nizhny Tagil, Russia
Khramkova_l@mail.ru

Abstract: The article reveals the concept of «success mobbing» from the point of view of foreign and domestic views, highlights the peculiarities of the manifestation of success mobbing among teachers. The authors present theoretical data on the prevention of success mobbing, and also identify the features of the prevention of success mobbing of preschool educational organization teachers. The characteristic of psychological and pedagogical conditions for the prevention of mobbing success of teachers of preschool educational organizations, which have an effective impact on the climate in the team, through improving communicative interactions and reducing the level of aggressiveness and conflict, is given. Prevention of success mobbing among teachers will be successful if you use auto-training to relieve emotional-volitional symptoms, reduce the level of aggression and conflict, on the ability to recognize your emotions and reactions experienced at a particular moment. Team building is also a means of preventing success mobbing, aimed at removing personal and emotional symptoms, correcting aggressive behavior and conflict, improving communication links and ways of interacting in a team through active corporate recreation. The article will be interesting and useful to teachers-psychologists, specialists of preschool educational organizations, teachers, as well as those who are interested in the problem of prevention of mobbing success of teachers.

Key words: psychological and pedagogical conditions, success mobbing, prevention of success mobbing, teachers of preschool educational organizations.

References

1. Antsupov, A. Ya. (2020). *Dictionary of a conflictologist: dictionary*. Retrieved from: <https://e.lanbook.com/book/181122>.
2. Bazarova, G. T. (2013). Prevention of psychological harassment of employees in the workforce. *Home nurse*, 6, 57–63.
3. Vagizova, L. R. (2020). *Team building and principles of successful teamwork in the work of library associations: method. Recommendations*. Ufa.
4. Ivanov, A. A. (2001). Pedagogical conditions for conflict prevention in adolescents. Moscow: The science.
5. Kolodey, K. (2007). *Mobbing. Psychoterror in the workplace and its overcoming*. Kharkiv: Humanitarian Center.
6. Korystina, E. S. (2012). About the participants of mobbing in organizations. *Bulletin of Omsk University*, 4, 132–138.
7. Skavitin, A. V. (2004). The problem of harassment in the workplace. *Management in Russia and abroad*, 5, 118–126.
8. Labor Code of the Russian Federation (2001). *SPS Consultant Plus*, 197. Retrieved from: www.consultant.ru/document/cons_doc_law_34683/?
9. Ugryumova, I. (2008). If Mobbing overtook you. *Personnel service and personnel*, 12, 50–53.
10. Udalova T. Y. (2019). *Emotional self-regulation using autogenic training: a textbook*. Omsk: OmSPU.

Submitted: 15.08.2022

Accepted: 24.08.2022

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Викторова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия.

dol98ka@mail.ru

Горбунова Александра Максимовна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

stellar.a@mail.ru

Калашников Игорь Жоржович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, управления и права филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

kig800@yandex.ru

Калашникова Ольга Владиславовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы, управления и права филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

olga2291294@yandex.ru

Котельникова Анастасия Сергеевна, студентка факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия.

nas_28_98@mail.ru

Луткин Станислав Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела НИР, доцент кафедры педагогики и психологии филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

stan.lutkin@yandex.ru

Маханёк Полина Дмитриевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

polya_int@mail.ru

Панченко Анастасия Александровна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

stasyachmeneva@yandex.ru

Сегова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

segova_td@mail.ru

Сидоркина Ольга Валерьевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

olga.sidorkina.1972@mail.ru

Соколова Анжела Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

Sav_874@mail.ru

Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, зам. декана по УМР факультета психолого-педагогического образования, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

khramkova_l@mail.ru

Ческидова Ирина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

i_ches@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Редакционная коллегия журнала приглашает к сотрудничеству специалистов в области педагогики и психологии.

Журнал адресован широкому кругу читателей: научным работникам, преподавателям психолого-педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогическим и психологическим специальностям, всем тем, кто интересуется педагогикой и психологией.

Подробную информацию о требованиях к оформлению статей, сроках выхода номеров и составе редколлегии смотрите на сайте филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле в разделе «Наука» по ссылке: <https://www.ntspi.ru/pedagogika-i-psihologiya/index.php>

Редакция журнала принимает к рассмотрению статьи, представляемые к публикации впервые, не опубликованные ранее и не находящиеся на рассмотрении в других изданиях.

Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, соответствовать правилам оформления, и обладать уникальностью текста не менее 70%.

Основные рубрики журнала:

1. Педагогика.
2. Психология.

Редакция принимает материалы объемом от 20 тыс. до 40 тыс. знаков с пробелами. Объем сообщений, рецензий и других подобных материалов – до 8 тыс. знаков. По согласованию с редакцией журнала объем текста может быть увеличен.

Адрес для отправки материалов по электронной почте: uzntgspi.p@yandex.ru

Статьи, оформленные с нарушением требований журнала, возвращаются авторам на доработку.

В редакцию высылаются:

1. Файл с текстом статьи (именуется «Фамилия_статья»).
2. Файл «Фамилия_заявка», в которой помещается следующая информация:
 - фамилия, имя, отчество автора (полностью);
 - официальное наименование места работы (без аббревиатур и сокращений), должность, учёная степень, учёное звание автора;
 - контактная информация (номер телефона, электронная почта);
 - название статьи.

Примечание: при наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

3. Подписанный текст согласия (сканированная копия) на опубликование в открытой печати текста статьи и индивидуальных сведений автора (авторов). Файл именуется «Фамилия_согласие».

4. Для работ авторов, не имеющих ученой степени, требуется рекомендация научного руководителя или рекомендация кандидата/доктора наук по специальности статьи в виде сканированного текста с подписью и контактными данными. Файл именуется «Фамилия_рекомендация».

Текст статьи предваряет следующая информация:

- УДК (<https://teacode.com/online/udc/>);
- название статьи (должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);
- Ф.И.О. автора(ов);
- место работы автора(ов);
- e-mail автора(ов);
- аннотация (250–300 слов);
- ключевые слова (7–10 слов);
- благодарности.

Эти же данные (кроме УДК) указываются на английском языке после статьи. Список литературы на английском языке оформляется согласно требованиям APA Style. На сайте <http://translit.ru/> можно воспользоваться программой транслитерации русского текста в латиницу (последовательность действий: выбираем стандарт BGN, помещаем библиографические ссылки из русскоязычного списка в рабочее поле и нажимаем кнопку «в транслит», копируем получившийся текст). После транслитерации названия источника приводится его перевод на английский язык в квадратных скобках.

Текст статьи

Текст статьи (рекомендуется разбивать по разделам: введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение).

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx).

Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

Литература

Рекомендуемое количество литературы: 10–20 источников, включающих в том числе современные исследования (статьи из отечественных и зарубежных журналов, монографии, книги), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лакофф, 2001; Чудинов, 2001].

Точка, запятая, точка с запятой, двоеточие, восклицательные и вопросительные знаки, знак процента не отбиваются пробелом от предшествующего слова или цифры. Знаки номера (№) и слово «страница» (с.) отбиваются пробелами от идущей за ними цифры неразрывным пробелом (Ctrl+Shift+пробел). Например: № 21; с. 48.

Инициалы от фамилии и инициалы между собой всегда отбиваются друг от друга неразрывным пробелом (Ctrl+Shift+пробел). Инициалы ученых в тексте пишутся впереди фамилии (например, И. А. Александрова), так же делаются отбивки в сокращениях типа «и т. д.».

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются. Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются. За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ЗАПИСЕЙ В СПИСКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Книги одного автора

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

Книги двух авторов

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

Книги трех авторов

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

Книги четырех авторов

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

Книги пяти и более авторов

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

Книги под заглавием

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

Диссертации

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

Авторефераты диссертаций

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

Многотомное издание в целом

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – М. : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

Статьи из журналов

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перезагрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

Статьи из сборников, книг

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

Электронные ресурсы локального доступа

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронные.

Электронные ресурсы сетевого распространения

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552> (дата обращения: 29.05.2018).

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ЗАПИСЕЙ В СПИСКЕ ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (APA STYLE)

Книги

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. London: Publisher.

Jones, A. F. & Wang, L. (2011). *Spectacular creatures: The Amazon rainforest* (2 nd ed.). San Jose: Publisher.

Williams, S. T. (Ed.). (2015). *Referencing: A guide to citation rules*. New York: Publisher.

Глава в книге

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (pp. 50–95). New York: Publishers.

Статьи в журналах

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Journal*, 67(2), 81–95.

Диссертация

Kabir, J. M. (2016). *Factors influencing customer satisfaction at a fast food hamburger chain* [Doctoral dissertation, Wilmington University].

Электронный текст

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>.

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Journal*, 67(2), 81-95. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 378.046.4

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С
ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

А. Б. Иванов

Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
ivanov@gmail.com

П. Н. Петров

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета
Нижний Тагил, Россия
petrov@gmail.com

Аннотация. В последние годы накоплен и обобщен большой опыт обучения замещающих родителей, который свидетельствует о том, что наряду с ростом количества замещающих семей увеличивается и число семей, не осмысливших в полной мере решение принять в свою семью ребенка и не имеющих реального представления о собственных ресурсах, что влечет за собой увеличивающееся количество возвратов детей в интернатные учреждения. В данной публикации рассматриваются психолого-педагогические особенности подготовки замещающих родителей в условиях активного использования различных моделей электронного дистанционного обучения ввиду ограничительных мер из-за пандемии. Статья посвящена применению современных цифровых технологий при дистанционной форме обучения замещающих родителей, как важному фактору интенсификации и повышения учебной активности обучающихся. Исследование проводилось на основе методов включенного наблюдения, контент-анализа, обобщения, сравнения и конкретизации информации. Опыт проведения курсов повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями позволяет отметить, что внедрение и подробный анализ современных дистанционных технологий позволяет повысить эффективность обучения, интерес педагогов к самопознанию, в том числе осмыслить мотивы и цели профессиональной деятельности, способствует целесообразному планированию действий, осознанному принятию решений и достижению поставленных целей путем формирования навыков самостоятельной работы, что имеет огромное значение в контексте применения моделей электронного дистанционного обучения. Данные технологии при правильном их применении мотивируют специалистов к повышению своего профессионального и творческого потенциала, что, в свою очередь, значительно повышает качество учебного процесса. Результаты данного исследования могут быть использованы при проведении школ замещающих родителей в условиях использования дистанционных технологий, а также должны быть включены в курс повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями. Таким образом, дистанционное обучение – перспективное направление развития образования замещающих родителей. Применение дистанционных технологий в процессе их обучения способствует грамотной организации учебного процесса, повышает качество образования в целом.

Ключевые слова: замещающие родители, специалисты по работе с замещающими семьями, обучение взрослых, технологии обучения, дистанционные технологии, процесс обучения, опекуны, повышение квалификации.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 01-234-56789.

1. Введение

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

2. Материалы и методы

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

3. Результаты исследования

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

4. Обсуждение результатов

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Таблица 1 – Название таблицы

U	A (%)	B (%)
X	8	14,6
Y	92	85,4
Всего:	100	100

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

5. Заключение

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Список литературы

1. Богданович, Г. Ю. Библийские мотивы как источник формирования медийного образа Крыма / Г. Ю. Богданович, Е. А. Нахимова, Н. А. Сегал. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 8–20.
2. Гудков, Д. Б. Люди и звери. Русские прецедентные имена и зоонимы в национальном мифе. Лингвокультурологический словарь / Д. Б. Гудков. – Москва : Ленанд, 2020. – 200 с. – Текст : непосредственный.
3. Budaev, E. V. Transformations of precedent text: Metaphors We Live by in academic discourse / E. V. Budaev, A. P. Chudinov. – Текст : непосредственный // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. – 2017. – Vol. 1. – P. 60– 67.
4. Kennedy, V. Intended tropes and unintended metatropes in reporting on the war in Kosovo / V. Kennedy. – Текст : непосредственный // Metaphor and Symbol. – 2000. – Vol. 15. – № 4. – P. 252– 265.

SYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF WORK WITH A SUBSTITUTE FAMILY IN THE CONDITIONS OF USING REMOTE TECHNOLOGIES

A. B. Ivanov

Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch)
of the Russian state vocational pedagogical university
Nizhny Tagil, Russia
ivanov@gmail.com

P. N. Petrov

Ural state pedagogical university
Yekaterinburg, Russia
petrov@gmail.com

Abstract. In recent years, a great deal of experience in teaching foster parents has been accumulated and generalized, which indicates that along with an increase in the number of foster families, the number of families that have not fully comprehended the decision to accept a child into their family and do not have a real idea of their own resources increases, which entails an increasing number of children returning to residential institutions. This publication examines the psychological and pedagogical features of the training of substitute parents in the context of the active use of various e-learning models due to restrictive measures due to the pandemic. The article is devoted to the use of modern digital technologies in distance learning for substitute parents, as an important factor in the intensification and increase of the educational activity of students. The research was carried out on the basis of methods of participatory observation, content analysis, generalization, comparison and specification of information. The experience of conducting advanced training courses for specialists in working with foster families allows us to note that the introduction and detailed analysis of modern distance technologies makes it possible to increase the effectiveness of training, the interest of teachers in self-knowledge, including to comprehend the motives and goals of professional activity, contributes to expedient planning of actions, informed decision-making and achieving these goals through the development of independent work skills, which is of great importance in the context of the application of e-learning models. These technologies, when applied correctly, motivate specialists to increase their professional and creative potential, which, in turn, significantly improves the quality of the educational process. The results of this study can be used when conducting schools for foster parents in the context of using distance technologies, and should also be included in the refresher course for specialists working with foster families. Thus, distance learning is a promising direction in the development of education for foster parents. The use of distance technologies in the process of teaching them contributes to the competent organization of the educational process, improves the quality of education in general.

Keywords: foster parents, foster family specialists, adult education, learning technologies, distance technologies, learning process, guardians, professional development.

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR according to the research project № 01-234-56789.

References

1. Bogdanovich, G. Yu., Nakhimova, E. A., Segal N. A. (2019). Bibleyskiye motivy kak istochnik formirovaniya mediynogo obraza Kryma. *Yazyk i kultura*, 47, 8–20.
2. Budaev, E. V., Chudinov, A. P. (2017). Transformations of precedent text: Metaphors We Live by in academic discourse. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*, 1, 60–67.
3. Gudkov, D. B. (2003). *Teoriya i praktika mezhkulturnoy kommunikatsii*. Moscow: Gnozis.
4. Kennedy, V. (2000). Intended tropes and unintended metatropes in reporting on the war in Kosovo. *Metaphor and Symbol*, 15, 252–265.

БЛАНК СОГЛАСИЯ НА ОБРАБОТКУ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ

СОГЛАСИЕ

на обработку персональных данных

Я, нижеподписавшийся _____,
фамилия, имя, отчество

проживающий по адресу _____,
индекс, область, район, населенный пункт, улица, дом, корпус

документ, удостоверяющий личность _____,
название, серия, номер

кем и когда выдан

в соответствии с требованиями статьи 9 Федерального закона «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ, подтверждаю свое согласие на обработку филиалом РГППУ в городе Нижнем Тагиле моих персональных данных, включающих:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- образование;
- профессия;
- место работы;
- данные паспорта;
- место фактического жительства и домашний телефон;
- адрес электронной почты.

Я не возражаю против включения в общедоступные источники следующих моих персональных данных:

- фамилия, имя, отчество;
- образование, специальность;
- место работы,
- адрес электронной почты.

В период действия соглашения я предоставляю работникам филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле право осуществлять любое действие (операцию) или совокупность действий (операций), с использованием средств автоматизации или без использования таких средств с персональными данными, включая сбор, запись, систематизацию, накопление, хранение, уточнение (обновление, изменение), извлечение, использование, передачу (распространение, предоставление, доступ).

Я оставляю за собой право отозвать свое согласие посредством составления соответственного письменного документа, который может быть направлен мной в филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле по почте заказным письмом с уведомлением о вручении.

Я осознаю, что в случае отзыва согласия на обработку персональных данных работники филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле вправе продолжить обработку персональных данных без моего согласия при наличии оснований, указанных в пунктах 2-11 части 1 статьи 6, части 2 статьи 10 и части 2 статьи 11 настоящего Федерального закона «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ.

Настоящим заявлением я подтверждаю достоверность предоставленных мной сведений.

Настоящее согласие дано мной «___» _____ 20__ г.

Подпись субъекта персональных данных _____