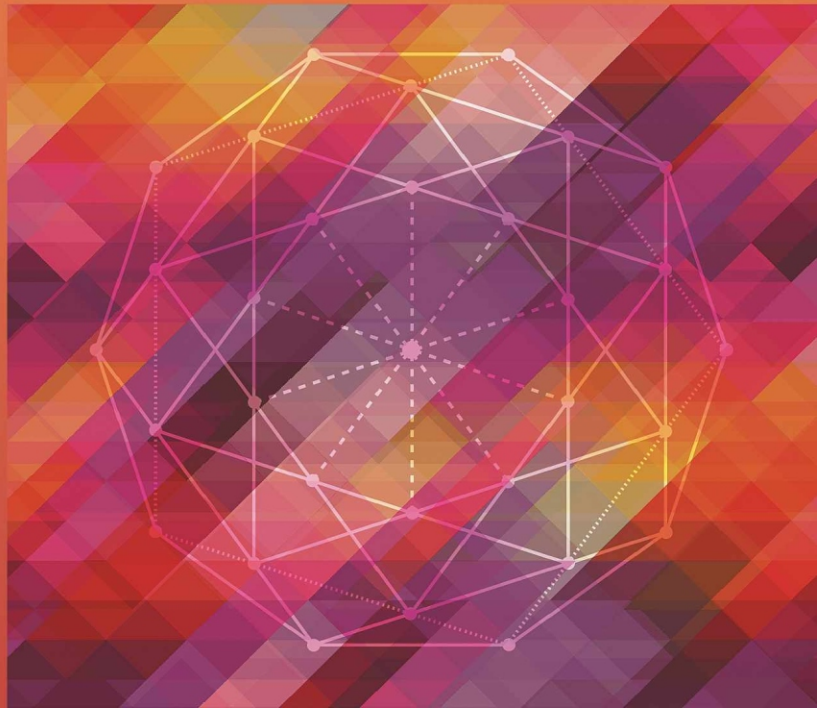


ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 12, Number 2
2021



Russian Journal of Education and Psychology

Том 12, № 2
2021

Vol. 12, No. 2
2021

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор - Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы - Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор - Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн - Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта - Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь - Коробцева К.А.

Красноярск 2021

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 12, № 2, 2021 / Vol. 12, No 2, 2021

<p>Учредитель и издатель: ООО Научно-инновационный центр</p> <p>Журнал основан в 2009 году Зарегистрирован Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Красноярскому краю Свидетельство регистрации ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.</p> <p>Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук</p> <p>Индексирование и реферирование: РИНЦ Ulrich's Periodicals Directory Cyberleninka Google Scholar DOAJ BASE EBSCO WorldCat OpenAIRE ЭБС IPRbooks ЭБС Znanium ЭБС Лань</p> <p>Адрес редакции, издателя и для корреспонденции: 660127, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192 E-mail: editor@rjep.ru http://rjep.ru/</p> <p>Подписной индекс в каталоге Почты России «Подписные издания» – ПИ708</p>	<p>Founder and publisher: Science and Innovation Center Publishing House</p> <p>Founded 2009 The edition is registered by the Federal Service of Intercommunication and Mass Media Control Mass media registration certificate PI № FS 77-74551, issued December 07, 2018.</p> <p>Russian Journal of Education and Psychology is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications issued in the Russian Federation, which should publish main scientific results of doctor's and candidate's theses</p> <p>Indexing and Abstracting: RSCI Ulrich's Periodicals Directory Cyberleninka Google Scholar DOAJ BASE EBSCO WorldCat OpenAIRE IPRbooks Znanium Lan[?]</p> <p>Editorial Board Office: 9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk, 660127, Russian Federation E-mail: editor@rjep.ru http://rjep.ru/</p> <p>Subscription index in the 'The Russian Post' General catalog – P1708</p>
--	---

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2021

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Softja Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloковиć – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижегород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметишин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижегород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдуракул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

EDUCATIONAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-7-20
УДК 378.046.4

ОТНОШЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КЛИНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С., Заварзина Н.Ю.

***Цель.** Статья поднимает актуальную проблему современного высшего медицинского образования, связанную с педагогической деятельностью профессорско-преподавательского состава клинических кафедр. Целью исследования является изучение отношения преподавателей клинических дисциплин к педагогической деятельности, имеющей свою специфику, обусловленную ее интеграцией в процесс лечебно-профилактической работы.*

***Метод или методология проведения работы.** В основу исследования положены гуманистический и культурологический подходы, традиции медицинского образования России, значимые для формирования личности будущего врача, понимание особенностей педагогической деятельности, интегрированной в процесс лечебной и профилактической работы. В ходе исследования использовались психологические и математико-статистические методы.*

***Результаты.** Установлено, что среди факторов, определяющих отношение представителей профессорско-преподавательского состава клинических кафедр к педагогической деятельности, ведущими являются профессионально-педагогическая подготовка и профессиональная мотивация, от которых зависят ее качество и характер.*

Область применения результатов. Полученные результаты могут выступить основанием для внедрения в работу с профессорско-преподавательским составом тренингов, направленных на развитие их способности к рефлексии своей педагогической деятельности, профилактику возможного профессионального выгорания.

Ключевые слова: преподаватели клинических дисциплин; отношение к педагогической деятельности; профессиональное выгорание; педагогическая рефлексия.

ATTITUDE TO PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS OF CLINICAL DISCIPLINES IN MEDICAL UNIVERSITY

Zinkevich E.R., Kulbakh O.S., Zavarzina N.Yu.

The article raises an urgent problem of the modern higher medical education related to the pedagogical activity of the teaching staff of clinical departments. The aim of the research is to study the attitude of teachers of clinical disciplines to pedagogical activity, which has its own specifics, due to its integration into the process of medical and preventive care work.

Methodology. *The research is based on humanistic and cultural approaches, traditions of medical education in Russia, important for the formation of the future doctor's personality, understanding of the peculiarities of pedagogical activity, integrated into the process of medical and preventive work. The study used psychological and mathematical-statistical methods.*

Results. *It is established that among the factors that determine the attitude of the representatives of the teaching staff of clinical departments to pedagogical activity, the leading ones are professional pedagogical training and professional motivation, on which its quality and nature depend.*

Practical implications. *The results obtained can serve as a basis for the integration of training courses into the work with teaching staff, aimed at developing their ability to reflect on their teaching activities, and preventing possible professional burnout.*

Keywords: *teachers of clinical disciplines; attitude to pedagogical activity; professional burnout; pedagogical reflection.*

Введение

На современном этапе развития высшего образования педагогическая деятельность остается в фокусе внимания специалистов, что, прежде всего, связано со стремительно меняющимися социально-экономическими, политическими, культурологическими и образовательными условиями нашей жизни. По мнению Л.В. Сибилевой, отношение к педагогической деятельности – динамическая характеристика, которая меняется в процессе роста педагогического мастерства, стажа работы, опыта [10].

Интерес к проблеме отношения преподавателей клинических кафедр к педагогической деятельности, интегрированной в процесс лечебно-профилактической работы, связан со стремлением сохранить и преумножить традиции российского медицинского образования, значимые для формирования личности будущего врача [11].

История медицины второй половины XVIII века свидетельствует о том, что методическим вопросам преподавания, которое базировалось, главным образом, на отрефлексированном педагогическом опыте, уже тогда уделялось большое внимание [6].

Педагогическая деятельность врачей-преподавателей имеет свои особенности, определяемые ее интеграцией с процессом лечебно-профилактической работы. Характерным для педагогической деятельности, интегрированной в процесс медицинской практики, является то, что она направлена не только на студентов, но и на пациентов, находящихся на излечении в медицинском учреждении, а также их родственников, которые взаимодействуют с врачами на кафедрах медицинских учреждений [8].

Принимая во внимание ответственность, сложность и напряженность профессиональной деятельности врача-преподавателя, становится понятным, почему педагогическая деятельность для него не является приоритетной. Заметим, Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности «Педиатрия», декларирует необходимость формирования педагогических компетенций обучающихся [13]. Таким образом, преподаватель-клиницист, осуществляющий сочтанную медико-педагогическую деятельность как

врач и педагог, нередко имеет признаки профессиональной деформации, психоэмоционального выгорания, испытывает физическое нездоровье, вызванное разнообразием межличностных отношений и их характером [9].

Публикации Е.Г. Блиновой и других авторов убедительно свидетельствуют, что обучающиеся медицинских университетов недостатками педагогической деятельности называют авторитаризм преподавателей, их низкую мотивацию, неудовлетворительную организацию процесса обучения в клинике [3]; [4]. С точки зрения российских ученых эти проблемы вполне вписываются в картину профессиональной подготовки врачей-преподавателей, в содержании которой незначительное внимание уделяется вопросам педагогики и психологии [1]. Нередко формальный характер повышения квалификации по педагогике и психологии высшей школы также накладывает отпечаток на негативное отношение профессорско-преподавательского состава к собственной педагогической деятельности [14].

Петербургские ученые Е.Р. Зинкевич, А.В. Козлов, Е.С. Трегубова и другие, рассматривающие проблематику высшего медицинского образования, неоднократно подчеркивали, что пересмотр всех сторон повышения квалификации профессорско-преподавательского состава может повлиять не только на отношение к собственной педагогической деятельности, но и на качество подготовки специалистов в области лечебно-профилактической работы [5], [7]; [12].

Материалы и методы

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава РФ на факультете послевузовского и дополнительного профессионального образования в 2020 году проводилось исследование, направленное на изучение отношения профессорско-преподавательского состава к педагогической деятельности, осуществляемой на клинических базах.

К исследованию были привлечены 46 респондентов (22 женщины и 24 мужчины), из которых один доктор медицинских наук, профессор, а остальные – кандидаты медицинских наук, доценты. Все участники экспериментальной работы являлись слушателями курса повышения квалификации по направлению «Педагогика и психология высшей школы». Возраст преподавателей – 54,5 года, стаж работы по профессии – 27,5 лет.

Использованный комплекс диагностических методик включал: методику изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана); тест «Определение стиля педагогического общения» Е.И. Рогова; методику оценки профессиональной направленности личности педагога Е.И. Рогова; тест «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности» К.М. Левитана; методику выявления мотивации профессиональной деятельности К. Замфира (модификация А.А. Реана). Гуманистический и культурологический подходы, иллюстрирующие особенности современной образовательной ситуации в России, положены в основу исследования [8].

Для доказательства достоверности полученных результатов применялись математико-статистические описательные методы и корреляционный анализ по критерию Спирмена с использованием пакета прикладных программ «Statistica 12.0».

Результаты и обсуждение

Данные, полученные с помощью методики изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана), показали, что значимыми для преподавателей являются такие как: соответствие деятельности характеру, способностям респондентов (71%); возможность самосовершенствования (86%); реализация творческих ресурсов в профессии (93%). Обращает на себя внимание следующее: эти факторы имеют высокий уровень коэффициента значимости (0,43; 0,71 и 0,79 балла соответственно) и в совокупности создают имидж педагогической профессии для большинства преподавателей.

В качестве отрицательных признаков, определяющих непривлекательность педагогической деятельности, респонденты отметили низкую заработную плату ($- 0,5$ балла) и фактор переутомляемости на рабочем месте ($- 0,07$ балла). Самую низкую оценку получил фактор частоты контактов с людьми, хотя общение составляет основу преподавательской деятельности, сочетающей в себе и обучающие, и помогающие смыслы.

Тест «Определение стиля педагогического общения» Е.И. Рогова показал, что значительное число клиницистов (85,7 %) предпочитают демократический стиль общения, в основе которого такие ценности как сотрудничество и принятие друг друга ($31,86 \pm 8,1$ баллов). Вероятно, в обучении преподаватели придерживаются тактик развивающего учебного диалога, создают оптимальную образовательную среду для инициативности, самостоятельности, креативности, развития критического мышления обучающихся.

Методика оценки профессиональной направленности личности педагога Е.И. Рогова позволила сделать вывод о том, что 78,6% участников исследования имеют личностные особенности, свидетельствующие о профессиональной разноплановости субъектов. Эти качества дают возможность успешно сочетать педагогическую и медицинскую деятельность. Методика также позволила установить, что 57% респондентов характеризуются неконструктивной мотивацией одобрения ($5,9 \pm 1,6$ балла), что, вероятно, сказывается на результатах учебно-познавательной деятельности будущих врачей. Среди других важных показателей направленности личности у этого числа участников исследования следует отметить: интеллигентность ($5,5 \pm 1,1$ балла), направленность на предмет ($5,4 \pm 1,8$ балла) и организованность ($4,3 \pm 1,8$ балла).

У остальных 43% определен профиль профессиональной направленности личности, объединяющий такие показатели как: направленность на предмет, интеллигентность, мотивация одобрения. По нашему мнению, интеллигентность в сочетании с направленностью на предмет иллюстрирует образованность, культуру поведения преподавателя, уровень развития интеллекта, что вписывается в гума-

нистическую парадигму современного образования. Здесь нельзя не отметить, желание значительной части врачей-преподавателей осуществлять деонтологическое воспитание через содержание своего предмета, направленное на подготовку обучающихся к будущей деятельности в сфере здравоохранения.

Результаты теста «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности» К.М. Левитана продемонстрировали методическую центрацию у 36 % опрошенных, основанную на необходимости дисциплинарных требований в обучении клиническим дисциплинам.

Принимая во внимание научно-педагогический стаж участников экспериментальной работы, эту тенденцию можно назвать закономерной [1]; [2]; [5]. Самой распространенной центрацией стала эгоцентричная (29%), на следующей позиции оказалась конформная (14%). Эту ситуацию можно интерпретировать как нацеленность преподавателей на реализацию собственных целей, интересов, но, с другой стороны, – стремление к нормативности в реализации методической деятельности.

Методика выявления мотивации профессиональной деятельности К. Замфира (модификация А.А. Реана) позволила выяснить, что факторы внутренней мотивации доминируют над факторами внешней мотивации, что обуславливает способность к целеполаганию в процессе обучающей деятельности преподавателей.

Полученные данные позволили сформировать представления об иерархии мотивов педагогической деятельности. Самую высокую степень занимают показатели внутренней личной мотивации ($4,4 \pm 0,6$ баллов), за ней следуют показатели внешней положительной мотивации ($3,1 \pm 0,9$ балла), на самой низкой ступени – показатели внешней отрицательной ($2,4 \pm 0,8$ балла). Безусловно, такое сочетание мотивов наиболее благоприятно для формирования чувства удовлетворенности своей педагогической деятельностью.

В свою очередь, 36% участников исследования показали, что наряду с высокой внутренней мотивацией, внешняя мотивация в равной степени представлена положительными и отрицательными

факторами, такими как престиж профессии, ее социальная значимость, зарплата. Это может рассматриваться как фактор риска возможного профессионального выгорания субъектов педагогической деятельности при условии изменения сочетаний вариантов внешней мотивации.

У 14% респондентов наблюдается тенденция к низкому уровню мотивации. Последнее может отрицательно сказываться на качестве и эффективности их работы, особенно принимая во внимание длительный стаж педагогической работы (более четверти века).

В результате корреляционного анализа показателей педагогической деятельности преподавателей был выявлен ряд значимых связей. Например, было установлено следующее: демократический стиль общения преподавателей связан с их высокой мотивацией одобрения ($p < 0,05$, 0,57). Это позволяет сделать вывод о том, что врачи-преподаватели стремятся к сохранению партнерского взаимодействия с участниками процесса обучения на клинической базе.

Организованность респондентов как личностное качество и компонент профессиональной направленности оказалась взаимосвязана с методической центрированностью ($p < 0,05$, 0,76) и внешней положительной мотивацией профессионально-педагогической деятельности ($p < 0,05$, 0,6). Данная плеяда обусловлена взаимосвязью отдельных характеристик педагогической деятельности: четкая организация, регламентированность процесса обучения, стремление преподавателей следовать методическим рекомендациям, требованиям стандарта и рабочей программы.

На наш взгляд, интересен результат исследования, иллюстрирующий взаимосвязь внутренней личной мотивации с педагогической профессией и направленностью субъекта педагогической деятельности на преподаваемую учебную дисциплину ($p < 0,05$, 0,55), с одной стороны, с другой – довольно низкой центрацией на требования, предъявляемые администрацией медицинского педиатрического университета ($p < 0,05$, – 0,57). Такая взаимосвязь наглядно иллюстрирует ценностное отношение преподавателей к предмету преподавания: очевидно, что смысл их деятельности заключается

в стремлении передать медицинские знания, свой интерес к медицине и ценностное отношение к ней.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют резюмировать следующее:

1. Отношение преподавателей клинических кафедр к педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику, обусловлено рядом внешних и внутренних факторов, в котором первое место принадлежит профессиональной мотивации и имеющейся педагогической подготовке, именно они являются залогом успешности преподавания в условиях клиники, формируют гуманистический характер педагогической деятельности, ее методическое и дидактическое качество.

2. Субъектам педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику, необходимо изменить сложившуюся картину профессионально-педагогической деятельности, возможно, пересмотреть свое отношение к ней, к себе, к ее участникам, в этом случае педагогическая деятельность сможет стать ресурсом, позволяющим сохранить врачам-преподавателям свое профессиональное долголетие, как в медицине, так и в педагогике.

3. Для поступательного роста педагогического мастерства преподавателей клинических дисциплин необходимо сформировать информационно-развивающую и коммуникативную среду в процессе повышения квалификации, способную обеспечить их профессиональное и личностное развитие; систематически обновлять содержание программ повышения квалификации; использовать различные формы и методы обучения, стратифицированные с учетом социально-психологических особенностей, запросов и образовательных потребностей такой целевой аудитории.

4. Для развития педагогического мышления, рефлексивных способностей преподавателей медицинского педиатрического университета необходимо усилить психологический модуль программы повышения квалификации по педагогике и психологии высшей школы.

5. Следует внедрять в процесс повышения квалификации профессорско-преподавательского состава клинических дисциплин социально-педагогические и психологические тренинги, целью которых будет преодоление признаков их профессиональной деформации, профессионального выгорания, обусловленного особенностями педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику.

6. Полученные данные могут в дальнейшем стать основанием для изменения организационных, содержательных и технологических аспектов процесса повышения квалификации преподавателей-клиницистов, пересмотра дидактических подходов к его реализации.

Список литературы

1. Ахмедова М.М. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя медицинского вуза // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10 (54). С. 463–465. <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/58472>
2. Белов Е.В. Медицинская педагогика и ее роль в профессиональной деятельности врача (преподавателя медицинского вуза) // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 3 (5). С. 67–69. https://interactive-plus.ru/ru/article/11902/discussion_platform
3. Блинова Е.Г., Гегечкори И.В., Жернакова Г.Н., Толькова Е.И. Оценка степени удовлетворенности студентов качеством преподавания в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12537> (дата обращения: 15.08.2020).
4. Голенков А.В., Козлов А.В., Сапожников С.П. Динамика показателей удовлетворенности студентов медицинского вуза образовательными услугами // Acta medica Eurasica. 2015. № 3. С. 42–47. <http://acta-medica-eurasica.ru/single/2015/3/5/>
5. Зинкевич Е.Р. Исследование педагогической компетентности преподавателей высшей медицинской школы на факультете переподготовки и дополнительного профессионального образования // Вестник угроведения. 2017. №1 (28) С. 160–167. https://vestnik-ugrovedenia.ru/sites/default/files/vu/zinkevich_e_r_1.pdf

6. Зинкевич Е.Р. Подготовка врачей к педагогической деятельности на примере высшей медицинской школы России XVIII – начала XX века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6 (33). С. 21–29. http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_06_2016.pdf
7. Козлов А.В., Потанин С.П. Педагогическая подготовка преподавателя медицинского вуза // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 96–100.
8. Мандриков В.Б., Артюхина А.И. Педагогические знания в структуре непрерывного медицинского образования // Здоровье и образование в XXI веке. Журнал научных статей. 2017. № 2. С. 61–63.
9. Петренко Е.А., Ульшина М.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности медицинских работников и преподавателей вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 41. С. 189–194. <https://sibac.info/conf/pedagog/xli/38642>
10. Сибилева Л.В. Привлекательность профессии как фактор самоопределения // Теоретические и практические вопросы развития научной мысли в современном мире: Сб. статей II Международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦ Баш ГУ, 2013. Ч. 2. 324 с.
11. Скибицкий В.В., Запеева В.В., Звягинцева Ю.Г. и др. О роли врачебной этики и деонтологии в формировании личности врача-интерниста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. Часть 1. №4. С. 273-276. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8900>
12. Трегубова Е.С. Научно-методологическое обоснование системы управления качеством подготовки специалистов для системы здравоохранения в медицинском вузе: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.02.03 / Трегубова Елена Сергеевна. Санкт-Петербург, 2014. 46 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 31.05.02 «Педиатрия» (уровень специалитета) № 853 от 17 августа 2015 г. [Электронный ресурс]. <http://base.garant.ru/71191194/>
14. Эрман Л.В. и др. Кто вы, преподаватель клинических дисциплин медицинского вуза? // Вопросы современной педиатрии. 2015. Т. 14, №4. С. 446–449. <https://doi.org/10.15690/vsp.v14.i4.1383>

References

1. Ahmedova M.M. *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii*, 2015, no. 10 (54), pp. 463–465. <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/58472>
2. Belov E.V. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tehnologii*, 2015, no. 3 (5), pp. 67–69. https://interactive-plus.ru/ru/article/11902/discussion_platform
3. Blinova E.G. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, 2014, no. 2. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12537>
4. Golenkov A.V., Kozlov A.V. *Acta medica Eurasica*, 2015, no. 3, pp. 42–47. <http://acta-medica-eurasica.ru/single/2015/3/5/>
5. Zinkevich E.R. *Vestnik ugrovedenija*, 2017, no. №1 (28), pp. 160–167. https://vestnik-ugrovedenia.ru/sites/default/files/vu/zinkevich_e_r_1.pdf
6. Zinkevich E.R. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, 2016, no. 6 (33), pp. 21–29. http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_06_2016.pdf
7. Kozlov A.V., Potanin S.P. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 4, pp. 96–100.
8. Mandrikov V.B., Artjuhina A.I. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke*. Zhurnal nauchnyh statej, 2017, no. 2, pp. 61–63.
9. Petrenko E.A., Ul'shina M.V. *Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*, 2014, no. 41, pp. 189–194. <https://sibac.info/conf/pedagog/xli/38642>
10. Sibileva L.V. *Teoreticheskie i prakticheskie voprosy razvitija nauchnoj mysli v sovremennom mire: Sb. statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Theoretical and practical issues of the development of scientific thought in the modern world: Collection of articles of the II International scientific and practical conference]. Ufa: RIC Bash GU, 2013, part 2, 324 p.
11. Skibickij V.V., Zapevina V.V., Zvjaginceva Ju.G. et al. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*, 2016, no 4, part 1, pp. 273–276. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8900>
12. Tregubova E.S. *Nauchno-metodologicheskoe obosnovanie sistemy upravlenija kachestvom podgotovki specialistov dlja sistemy zdravoohranenija v medicinskom vuze* [Scientific and methodological substantiation of the

quality management system for training specialists for the health care system in a medical university]. Sankt-Peterburg, 2014, 46 p.

13. Federal state educational standard of higher education in the specialty 05/31/02 “Pediatrics” (specialist level) No. 853 of August 17, 2015. <http://base.garant.ru/71191194/>
14. Jerman L.V. et al. *Voprosy sovremennoj pediatrii*, 2015, vol. 14, no. 4, pp. 446–449. <https://doi.org/10.15690/vsp.v14.i4.1383>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Зинкевич Елена Романовна, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, доктор педагогических наук

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет

ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская Федерация

lenazinkevich@mail.ru

Кульбах Ольга Станиславовна, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, доктор медицинских наук

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет

ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская Федерация

os_koulbakh@mail.ru

Заварзина Наталия Юрьевна, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, кандидат биологических наук

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет

ул. Литовская, 2, г. Санкт-Петербург, 194100, Российская Федерация

Nzavarzina@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena R. Zinkevich, MD, PhD

Sankt-Petersburg State Pediatric Medical University

Street Litovskaya, 2, St. Petersburg, 194000, Russian Federation

lenazinkevich@mail.ru

SPIN- code: 6990-6164

ORCID: 0000-0003-2630-3395

Olga S. Kulbakh, MD, PhD, Professor

Sankt-Petersburg State Pediatric Medical University

Street Litovskaya, 2, St. Petersburg, 194000, Russian Federation

os_koulbakh@mail.ru

SPIN-code: 6528-4250

ORCID: 0000-0002-2502-2973

Natalia Yu. Zavarzina, MD, PhD

Sankt-Petersburg State Pediatric Medical University

Street Litovskaya, 2, St. Petersburg, 194000, Russian Federation

Nzavarzina@mail.ru

SPIN- code: 6670-5632

ORCID: 0000-0001-9152-8641

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-21-38
УДК 372.891

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МАТЕРИАЛОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ГЕОГРАФИИ

Семенов В.А.

В статье обобщён авторский опыт применения дистанционных технологий и материалов на занятиях по дисциплине «география» во время карантинных ограничений весны 2020 г.

***Цель.** Данное исследование – ретрансляция методико-педагогического опыта во внешнюю среду. Предмет статьи – использование дистанционных технологий на уроках географии.*

***Методология проведения работы.** Основу исследования образует квинтэссенция теоретических и эмпирических методов, а также анализ и синтез имеющихся информационных источников по тематике статьи.*

***Результаты.** Отмечены позитивные и негативные стороны дистанционных форм обучения, их правовые основы. Детализирована методика использования мессенджера ZOOM, представлен материал по использованию программ, сайтов и средств интернета в образовании на удалённом доступе. Отдельно затронута проблема применения электронных библиотечных систем и электронной почты в образовательном процессе на дистанте. Обращено внимание на инклюзивные формы образования и деятельностный подход в рамках дистанта. Делается вывод о необходимости смешанного обучения, так как одни лишь дистанционные формы не обеспечивают всей полноты и эффективности учебного процесса, необходимо личное очное общение педагога с учащимися.*

***Область применения результатов.** Информация, изложенная в статье, может быть использована педагогами и обучающимися в рамках среднего общего и профессионального образования.*

Ключевые слова: дистанционное образование; комбинированное обучение; интерактивность; деятельностный подход; географические игры.

FEATURES OF THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL MATERIALS IN GEOGRAPHY LESSONS

Semenov V.A.

The article summarizes the author's experience of using remote technologies and educational materials in geography lessons during quarantine restrictions in the spring of 2020.

Purpose. *This article is a retransmission of methodological and pedagogical experience to the external environment. The subject of the article is the use of remote technologies in geography lessons.*

Methodology. *The basis of the research is the quintessence of the theoretical and empirical methods, also the analysis and synthesis of the available information sources on the subject of this article.*

Results. *The positive and negative aspects of the distant forms of education and their legal basis are noted. The method of using the ZOOM messenger is detailed, the material on the use of programs, websites and Internet tools in education on remote access is presented. The problem of using electronic library systems and e-mail in the educational process on remote access is particularly touched upon. Attention is drawn to the inclusive forms of education and to the activity approach on remote access learning. It is concluded that hybrid learning is necessary, because only remote access does not provide the fullness and effectiveness of the educational process, and the personal face-to-face communication of the teacher with the students is necessary.*

Practical implications. *The information of this article can be used by the teachers and students in the sphere of the secondary vocational and secondary special education.*

Keywords: *distance learning; combined education; interactivity; activity approach; geographical games.*

Введение

Массовое заболевание людей во всём мире смертельно опасной коронавирусной инфекцией впервые в новейшей истории ребром поставило вопрос о повсеместном применении дистанционных технологий в школах и вузах нашей страны. Современная Россия осуществляет активный переход от индустриального общества к обществу информационному, меняются требования к усвоению обучающимися предметных результатов, меняются условия реализации и структура основной общеобразовательной программы, которые сегодня уже невозможны без широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов. Компьютер перестал быть только лишь помощником в образовательном процессе, но стал непосредственным объектом изучения, так как новое поколение обучающихся тесно связано с разнообразными гаджетами и фактически ни дня не может прожить без сети Интернет.

Масштабное применение обучения с использованием дистанционных образовательных технологий позволяет не просто эпидемиологически безопасно осуществлять образовательный процесс, но и вписать российское образование в современные реалии цифрового постиндустриального общества. Переход учителей школ и преподавателей вузов на удаленную работу из дома вызвал ряд вопросов, а также особенностей трудовой деятельности, на которые нам бы хотелось обратить внимание в данной статье, с упором на географическое образование. В этом мы видим основную задачу данного исследования.

Обзор литературы

Впервые о дистанционных формах обучения заговорили в США, на стыке 1990-2000 гг. [13; 6, с. 12], по мере развития сети Интернет. В нашей стране основы дистанционного обучения разрабатывались коллективом авторов под руководством известнейшего педагога-мастера Полат Е.С. [6] и детально проработаны в приказе Минобрнауки № 63 «Порядок разработки и использования дистан-

ционных образовательных технологий» [7]. Значительного внимания удостоены дистанционные технологии в трудах специалистов Северо-Кавказского отделения РАО [4, с. 458-461; 9, с. 171-173]. О возможностях задействования потенциала дистанционного обучения при чрезвычайных ситуациях в своей работе упомянул Г.Г. Харанян [12, с. 92-96]. Настоящий всплеск обращений учителей и преподавателей к технике организации и проблемам дистанта отмечен в 2020 г. на фоне пандемии коронавируса [8, с. 23-26; 10, с. 526-539; 11, с. 3523-3529]. Коллектив авторов под руководством Ноздриной Н.А. выпустил в свет публикацию о методике и принципах использования дистанционного обучения для людей с недостатком личного времени [5, с. 297-299], при том что в ней, как и в большинстве вообще публикаций по проблемам дистанционного образования, основное внимание уделено **высшему** образованию. Однако мы вынуждены отметить, что информационного учебно-методического обеспечения образовательного процесса явно недостаточно, особенно по естественно-научным дисциплинам, в связи с чем мы полагаем, что представленные нами материалы имеют не только практическую, но и некоторую научно-педагогическую ценность и новизну.

Термин «дистанционное образование» прочно вошёл в наш современный педагогический лексикон. ДО стало глобальным явлением культуры и цивилизации, с колоссальной и сложной инфраструктурой, с большими масштабами инвестиций и денежного оборота. Развитие ДО признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ ЮНЕСКО. Процесс информатизации общества и повсеместное применение информационных и дистанционных технологий накладывают отпечаток на теорию и методику современного преподавания, вносят изменения в продолжительность, место, формы и темпы обучения. ДО позволяет сократить разрыв содержательных элементов системы образования с динамично меняющимся миром, с его новыми научными и культурными достижениями. Это обосновывает практическую значимость и актуальность материалов статьи.

Описание исследования

Дистанционные технологии обучения (дистант) – это совокупность методов, средств обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии, на основе использования современных компьютерных и телекоммуникационных технологий [6, с. 18]. Использование дистанционных технологий предполагает специальную организацию образовательного процесса, базирующуюся на принципе большей самостоятельности процесса обучения. Особенностью дистанционной среды является то, что обучающиеся находятся на удалённом доступе от преподавателя в пространстве и (или) во времени, но в то же время они имеют возможность поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации и интернет-технологий.

В дистанционном образовании (ДО) есть как негативные стороны, так и безусловно положительные моменты, способствующие интенсификации учебного процесса. Основное достоинство в использовании средств ДО у детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов, а также экстернатных форм обучения, состоит в отсутствии строгой привязки к месту и времени проведения занятий [1, с. 62-65]. Можно организовать более щадящий режим обучения, строго нормируя количество времени, проводимого ребёнком за компьютером, неоднократно возвращаясь к изучаемому материалу при необходимости. ДО в определённой степени решает и проблему детей-интравертов и «особых» учащихся, которые испытывают сложности в общении с другими участниками образовательного процесса. ДО даёт возможность выстраивать как взаимное общение детей и педагогов на удалённом доступе в ходе консультационной работы, выполнения проектных или курсовых работ, так и общение обучающихся друг с другом в рамках занятий-конференций, эвристических бесед, виртуальных семинаров, уроков-диспутов и проч. ДО целесообразно использовать как для «слабых» и имеющих много пропусков учащихся, предоставляя детям возможность ещё раз ознакомиться с материалами видеоурока или слайдами презентации, так и для «сильных» высокомотивированных участников образова-

тельного процесса, имеющих повышенный интерес к предмету и рвущихся более качественно усвоить учебный материал или пройти его раньше остальных.

Главными минусами ДО, с нашей точки зрения, являются, во-первых, повышенные нагрузки на здоровье как обучающихся, так и учителей (зрение, слух, нагрузки на позвоночник и органы малого таза, гиподинамия), а во-вторых, отсутствие «personal touch», то есть очного и личного контакта со сверстниками и учителем, некоторая психологическая усталость и перегрузка. Есть также проблема эффективной организации контроля усвоения учебных компетенций обучающимися [14, с. 73-75]. В свете вышесказанного мы советуем по возможности осуществлять гибридное обучение, с использованием как технологий удалённого доступа, так и живого общения детей и учителя.

На государственном уровне применение систем электронного обучения регулируется статьёй 16 Федерального закона РФ №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [7]. Также в качестве правовой базы ДО в России могут быть названы Инструктивно-методическое письмо Комитета по образованию «О реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий», Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 №816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.05.2005 №137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», Рекомендации по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, в субъекте Российской Федерации №06-1254 от 30.09.2009 г., а также Правила применения технических средств на уроке по СанПиН № 189 от 29.12.2010 ст. 10.18 и новый СанПиН 2.4.3648-20, вступивший в силу с 01.01.2021 г. [7].

Авторский опыт использования средств ДО позволяет однозначно рекомендовать в качестве базового мессенджера для проведения учебных занятий по географии средства ZOOM. Высокая скорость интернета (а также личные логины-пароли и установленные лицензионные программы преподавателя) позволяют уверенно использовать на занятиях видеофрагменты и материалы готовых уроков InternetUrok, Ютуб, МЭШ, РЭШ и др., более широко применять современные технические средства и информационные ресурсы; великолепно зарекомендовал себя ZOOM и при проведении консультаций на удалённом доступе. Очень удобны возможности ZOOM рисовать и писать маркерами любого цвета и толщины линии пояснительные надписи как поверх презентаций, так и на специальной белой или линованной доске; множество участников в ZOOM могут совместно использовать свои экраны и делать заметки для достижения максимальной интерактивности. Чаты в группах, поиск по истории, интеграция обмена файлами и архив данных, возможность видеофиксации, возможность создания двух параллельных секций ZOOM – всё это очень важные и полезные инструменты для работы. Необходимо помнить, что каждые 30-40 минут урока учащимся следует делать перерыв на зарядку (глаза, ноги, позвоночник) и чаще проветривать помещение, в котором ведутся занятия на удалённом доступе, устраивать динамические паузы [2, с. 100-105].

Немаловажным в процессе преподавания географических дисциплин явилось и использование электронной почты, в качестве которой мы рекомендуем google (@gmail.com) или yandex (@yandex.ru). Оба почтовых агента довольно результативно фильтруют спам, а также позволяют пересылать огромные массивы данных (в том числе и «тяжёлые» видеофайлы) за счёт использования облачных хранилищ Гугл-диска и Яндекс-диска, что немаловажно в учебном процессе. И ещё один мотив использования вышеназванных типов электронной почты – это то, что они не зависают и не прекращают своей работы, в зависимости от времени суток или из-за постоянных хакерских атак. По электронной почте многие учащиеся присылали свои выполненные домашние задания, фото и сканы заполненных

контурных карт, а также задавали те или иные экстренные вопросы, решение которых не могло подождать до ZOOM-консультации. В качестве основных облачных хранилищ для размещения информации обучающимся мы использовали <https://femida.raj.ru/> (СЭО Фемида) и облачный диск <https://disk.rsuj.ru/> (облачный диск ФГБОУ ВО РГУП). Там размещались текстовые материалы занятий, демо-версии тестов, учебно-методические материалы, поурочные задания, списки рекомендуемых информационных источников для подготовки к занятиям. В качестве гипертекстовой среды (интернет-серверов, где учитель может разместить учебные материалы или контролировать уровень усвоения учебного материала через систему тестов и контрольных вопросов) также может быть использован ресурс <http://reshuege.ru/> («РешуЕГЭ») [3, с. 945-949]. Прекрасно себя зарекомендовала в плане тестовой проверки знаний учащихся бесплатная система <https://academtest.ru/> (academic tests). Стоит потратить немало времени для наполнения данной базы данных собственными тематическими заданиями, но она будет исправно служить и в «посткоронавирусное» время.

Основными «интернет-помощниками» учителя географии при дистанционной форме организации занятий явились образовательные интернет-ресурсы <https://resh.edu.ru/subject> (РЭШ – Российская электронная школа) и видео-хранилище <https://www.youtube.com/>. И то, и другое средство визуализации учебной информации замечательно подходит для демонстрации в ходе уроков в системе ZOOM, украшает занятия, делает их более интерактивными и интересными, ведь «скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню» [6, с. 12-25]. В РЭШ мы имеем возможность не просто воспользоваться тематическими видеороликами (от 2 до 18 минут), но и решить с обучающимися тренировочные и контрольные задания. В РЭШ также есть возможность исправления выявленных в системе ошибок, что немаловажно в условиях громадных объемов информации, с которыми мы имеем дело. РЭШ абсолютно бесплатен, и, помимо географии, оттуда можно брать информацию и по смежным дисциплинам: биология, экономика, химия, физика, естествознание, обществозна-

ние, экология, ОБЖ, Россия в мире. Главный плюс видеохостинга Ютуб – это обилие видео-контента по любой географической (и не только) тематике, но главный минус этого интернет-портала – это, безусловно, наличие рекламы, причём не всегда безобидной. Мы рекомендуем показывать на учебных занятиях размещённые на Ютубе видеофильмы National geographic, Naked science, канала «Моя планета», «Орёл и решка», обучающие фильмы студии «Кварт».

Разумеется, имеет смысл подключить к использованию на занятиях самую крупную в России бесплатную библиотеку видеуроков <https://interneturok.ru/subject/geografy/>. Она не столь красочна и современна, как уроки РЭШ, но в содержательном плане зачастую выигрывает. Преподавателю можно также при подготовке занятий использовать готовые уроки и разработки <https://www.mos.ru/city/projects/mesh> (МЭШ – Московская электронная школа). Однако в МЭШ, с нашей точки зрения, работать не вполне удобно и очень медленно. Вход туда требует авторизации на сайте Госуслуг города Москвы или в электронном журнале (ЭЖД). Материалы по описанию готовых уроков там хотя и очень хороши по содержанию, но совершенно неадекватны по времени (хронологии) подачи на занятии. Если в МЭШ готовый урок предполагает его прохождение за 40 минут, значит на практике нужно отводить на такое занятие не менее 3 уроков, что нереально уложить в рамки календарно-тематического планирования. По нашему мнению, удобно использовать тестовые и иные поурочные задания МЭШ в качестве домашней работы для учащихся, но, повторимся, это требует авторизации самих учащихся в ЭЖД г. Москвы и технических навыков использования такого рода ресурсов, ведь интерфейс там мягко говоря непрост. По сути очень похож на уроки МЭШ и такой ресурс как «VideourokiNet», – там также необходима регистрация, также довольно сложный интерфейс, так же удобно использовать скорее для тестирования учащихся, нежели для ознакомления с содержательной частью материала по географии.

Возможности самостоятельного повторения и изучения учащимися отдельных тем, блоков и разделов дисциплины география есть

на ресурсе <http://www.km-school.ru/> (Виртуальная школа Кирилла и Мефодия), на образовательном сайте <http://www.teachpro.ru>, в Открытом колледже <http://www.college.ru> и на Портале дистанционного обучения абитуриентов <https://edunews.ru/>. Но эти ресурсы требуют авторизации, а иногда и содержат платный контент и рекламу, что ограничивает возможности их массового применения.

В качестве отдельного элемента дистанционной образовательной среды мы можем назвать электронно-библиотечные системы (ЭБС). Мы рекомендуем использовать ЭБС для просмотрового чтения как педагогами, так и обучающимися многие современные учебники и пособия по географии и смежным наукам для ознакомления, закрепления и получения новых знаний. В качестве ЭБС рекомендуем пользоваться (после авторизации) системами: Znanium.com, ЮРАЙТ, ВООК.ru, НЦР РУКОНТ. У каждого из этих электронных книгохранилищ есть своя специфика в использовании, но с ней нетрудно разобраться, стоит лишь приступить к их использованию. На платформе ЮРАЙТ, например, помимо прочего, есть возможность бесплатного тестирования по некоторым дисциплинам обществоведческого плана, а также прохождения курсов повышения квалификации преподавателей. Целый ряд обучающихся бесплатных вебинаров в последнее время также предлагает и Znanium.com.

Специфичными для использования на уроках по географии являются онлайн-сервисы Google-maps и Google-Earth. Используя ресурс Google-maps, я могу опросить учащихся на предмет знания ими номенклатуры как по физической карте мира (моря, реки, озёра, острова, полуострова и проч.), так и по политической (города и страны) в режиме демонстрации экрана в ZOOM. С помощью Google-Earth можно показать обучающимся характер рельефа, растительности, гидрологии административно-территориального деления, некоторых черт экономики любого уголка и любой страны на планете Земля. На вкладке «Исследователь» можно получить информацию по определённой теме с привязкой к карте (например, «География вырубки лесов в Южной Америке» или «Цунами в Тихом океане»). На вкладке «Мне повезёт!» можно совершить виртуальное 3D-путешествие

по многим местам планеты; с помощью вкладки «Проекты» можно создавать эффектные слайды презентаций с привязкой к конкретной территории или акватории земного шара.

Очень интересны и результативны обучающие онлайн-игры по географии, которые можно посоветовать обучающимся освоить во внеурочное время. Например, бесплатные игры на тренировку знания местоположения конкретных городов и государств на карте <https://online.seterra.com/ru> или <https://www.karusel-tv.ru/games/capitals>. Можно установить соответствующие бесплатные географические игры и на смартфон из Play-market: «География: страны мира (игра)», «Карты всех стран мира - Тест по географии Земли» и др. Отдельного внимания заслуживает игра, где нужно только по одной фотографии, приближая или удаляя отдельные её сегменты, угадать местоположение и название страны, в которой она сделана – игра <https://www.geoguessr.com/> («Угадай землю»). На онлайн-проекте <http://worldgeo.ru/> («Всемирная география») также можно ознакомиться с регионами и странами мира, как в природном, так и в социально-экономическом отношении. Конечно, как преподаватели, так и студенты активно используют материалы Свободной мировой энциклопедии «Википедия», хотя подчас информация политико-экономического свойства там представлена тенденциозно и без отражения российского взгляда на мир.

Безусловно, следует изменить не только сами материалы, но и технологии их подачи в рамках ДО. На учебных занятиях, чтобы предотвратить быструю утомляемость учащихся, нужно как можно более комбинировать и разнообразить урок. Например, прерывать показ слайдов презентации вставками коротких видеофрагментов, вводить элементы игры в занятие, постоянно требовать у аудитории отклика, причём не просто по схеме «Поняли? – Да, поняли!», а уточнять, ЧТО поняли учащиеся, КАК поняли, просить привести примеры, побуждать на высказывание личной позиции по тому или иному вопросу. В учебных занятиях в системе ДО должна обязательно присутствовать интерактивность. Можно размещать на различных облачных хранилищах материал урока, требовать озна-

комления с ним учащихся в рамках домашней работы, а на уроках с элементами семинаров – обсуждать, обсуждать и ещё раз обсуждать! Дискуссии должны быть как в формате «учитель–ученик», так и в формате «ученик–ученик», однако с обращением внимания на сохранение дисциплины и порядка на уроке.

Введение нового материала, как нам видится, должно перерасти в эвристическую беседу, заменив принцип «учитель говорит – ученики слушают». В рамках ДО растёт удельный вес времени учащихся на самообразование и самоподготовку по тому или иному учебному модулю. Роль педагога по существу заменяется ролью тьютора-наставника, который не даёт готовую учебную информацию, а только направляет учащихся по пути её самостоятельного получения, уточняет её, углубляет, ненавязчиво расширяет зону ближайшего развития, с опорой на последние актуальнейшие социально-экономические, политические, природные новости и процессы в России и в зарубежном мире (специфика географии как предметной области). По сути все уроки превращаются в комбинированные занятия, где постоянно меняются формы организации работы и средства достижения учебных целей. По этому же пути, с нашей точки зрения, должно идти и очное обучение, но эпоха ДО приближает и актуализирует вышеназванные формы и способы организации учебного процесса.

Обязательно также соблюдение определённых технических требований при проведении учебных занятий в рамках ДО. Следует вести уроки при высокоскоростном стабильном интернете, на компьютере с хорошим разрешением экрана. Презентации должны быть красочными, на слайдах должны преобладать иллюстрации (фото, графики, диаграммы и проч.), а не текст. Если на слайдах представлен текст, то он должен быть в тезисной форме и размером шрифта не менее 18 пт, иначе он не будет нормально читаем. Фон слайдов должен контрастировать с текстом или цветовой гаммой рисунков. В видеофрагментах, демонстрируемых учащимся, не должно быть рекламы. Ролики нужно часто останавливать, давать свои пояснения, вызывать учащихся на выражение своего мнения о просмотренном материале. Сочетание правильных технических и учебно-методиче-

ских подходов позволит провести занятия в системе ДО на высоком уровне и повысит учебную мотивацию учащихся.

Заключение

В заключении мы должны сказать, что современное обучение на основе деятельностного подхода и электронной информационной образовательной среды немыслимо без применения дистанционных средств и способов работы. Практика организации электронного обучения показывает, что материалы, первоначально подготовленные для проведения ДО, используются затем в очном обучении, как повышающие интерактивность и результативность процесса. Обучение на дистанте реализует принцип предоставления всем обучающимся равных возможностей доступа к образовательным ресурсам. ДО удобно учащимся с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам, спортсменам, учащимся экстернатной формы обучения, открывает широкие возможности для дополнительного образования, кружковой и олимпиадной работы. ДО облегчает взаимодействие учеников, учителей и родителей, позволяет обеспечить информационно-методическую поддержку учащихся, проводить более эффективную подготовку к ОГЭ-ЕГЭ, коммуницировать (диспуты, конференции, семинары, симпозиумы, обмен опытом) с другими образовательными учреждениями. Дистанционные формы в значительной степени оптимизируют учебный процесс и снижают ресурсные и финансовые затраты на него.

Мы рекомендуем использовать мессенджер ZOOM для демонстрации учебного материала в рамках ДО, мотивировать учащихся на самоподготовку к занятиям при помощи материалов облачных хранилищ и ЭБС. В качестве главного интерактивного ресурса как для педагога, так и для учащихся, мы советуем РЭШ, а также несколько иных вышеназванных специализированных сайтов онлайн-контента. На занятиях в удалённом доступе следует мотивировать учащихся как можно больше говорить и делать, а не просто слушать или смотреть, использовать игровые формы, деятельностный подход, комбинированные уроки, создавать атмосферу педагогической

эмпатии. Следует также уделять значительное внимание техническим составляющим ДО и качеству иллюстративного материала.

Несмотря на наличие многочисленных технических и методических проблем и нерешённых вопросов, на трудности реализации, без применения дистанционных технологий невозможно представить школу уже через несколько лет. Ворвавшись в нашу жизнь из-за форсмажора пандемии, ДО коренным образом изменило современную систему образования, и прежней она уже не станет. Необходимо при этом помнить, что ДО не заменяет традиционную очную работу в образовательных учреждениях, а лишь дополняет её, так как, с нашей точки зрения, нормальное просвещение и воспитание невозможно без личного контакта учителя и учеников.

Список литературы

1. Бирюкова Е.В., Бирюкова К.О. Возможности дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в «Центре обучения «Дистанционные технологии» // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности. Материалы XIII Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и молодых ученых. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2019. С. 62-65.
2. Калинина А.И. Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 1. С. 100-105.
3. Моисеенко Н.А., Бисултанова Э.А.Х. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Аллея науки. 2017. Т. 2. № 16. С. 945-949. https://alley-science.ru/domains_data/files/Collection_of_journals/Vtoroy%20tom%20Dekabr.pdf
4. Мусамедова К.А., Халиков А.А. Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях // Труды Северо-Кавказского филиала Московского технического университета связи и информатики. 2013. № 1. С. 458-461. <http://umo.skf-mtusi.ru/sbornik/sb2013-1.pdf>

5. Ноздрина Н.А., Сяктерева А.А., Новикова К.В. Дистанционное образование как метод получения образования для людей с ограниченными временными рамками // *Электронный научный журнал*. 2017. № 2-1 (17). С. 297-299.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 12-25.
7. Приказ Минобрнауки № 63 «Порядок разработки и использования дистанционных образовательных технологий». http://edu.ru/index.php?page_id=196&op=doDocData&dnews_id=77 (дата обращения: 15.01.2021).
8. Секреты успеха дистанционного обучения / Семенихина Ю.В., Галкин В.Г., Харламова Ю.Н., Кострыкина С.Э. // Педагогика и психология: перспективы развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив-плюс», 2020. С. 23-26.
9. Халиков А.А., Мусамедова К.А., Ибрагимова О.А. Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях // *Вестник научных конференций*. 2017. № 3-6 (19). С. 171-173.
10. Galizina E.G., Palanchuk N.V., Afonin M.V., Krivova A.L., Lyapunova N.V. Organization of distance learning for humanities students using Google classroom // *Revista Inclusiones*, 2020, vol. 7, no. S3–3, pp. 526–539. <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1255>
11. Elnikova G.A., Nikulina N.N., Gordienko I.V., Davityan M.G. Distance education in universities: lessons from the pandemic // *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*, 2020, vol. 7, no 1, pp. 3523–3529. https://ejmcm.com/article_3585.html
12. Karhanyan G.G. Analysis of distance learning in force majeure conditions // *Cross - cultural studies: education and science*, 2020, vol. 5, no. 2, pp. 92–96. <https://doi.org/10.24411/2470-1262-2020-10080>
13. Needham A.M.B. Perceptions and reactions of stress among distance learning instructors in comparison to non-distance learning instructors: Ph.D. Texas A&M University. College-station, 1997, p. 1.

14. Sharovatova S.A. Problems and prospects of developing computer-assisted correspondence courses with application of distance learning technologies // *International Research Journal*, 2016, no. 7–2 (49), pp. 73–75. <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.49.105>

References

1. Birjukova E.V., Birjukova K.O. Vozможnosti distancionnogo obuchenija detei s OVZ i invalidnostju v “Centre obuchenija “Distancionnyje tekhnologii” [Opportunities of distance learning for the children with disabilities and handicapped children in the “Learning Center “Distance technologies”]. *Edinoje obrazovatelnoje prostranstvo kak factor formirovanija i vospitanija litchnosti. Materialy XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, magistrantov I molodykh utchenykh* [Unified educational space as a factor of the individual’s formation and education. Materials of the XIII International Scientific and Practical Conference of Students, undergraduates and young scientists]. Ryazan: Ryazanskii gosudarstvennyi universitet imeni S.A. Esenina, 2019, pp. 62–65.
2. Kalinina A.I. Distancionnoje obutchenije kak tchast’ sistemy nepreryvnogo obrazovanija i rol’ samoobrazovanija v distancionnom obutchenii [Distance learning as part of the system of continuing education and the role of self-education in the distance learning]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of the Moscow University]. Series 20: Pedagogical education, 2014, no. 1, pp. 100–105.
3. Moiseenko N.A., Bisultanova E.A.Kh. Distancinnoje obutchenije: forma, tekhnologija, sredstvo [Distance learning: the form, the technology, the means]. *Alleja nauki* [Science Alley], 2017, vol. 2, no 16, pp. 945–949. https://alley-science.ru/domains_data/files/Collection_of_journals/Vtoroy%20tom%20Dekabr.pdf
4. Musamedova K.A., Khalikov A.A. Analiz metodov ditancionnogo obuchenija i vnedrenija distancionnogo obuchenija v obrazovatelnykh utchrezhdenijakh [Analysis of the distance learning methods and the implementation of distance learning in the educational institutions]. *Trudy Severo-Kavkazskogo filiala Moskovskogo tekhnitcheskogo universiteta*

- svyazi i informatiki* [Scientific works of the North Caucasus Branch of the Moscow Technical University of Communications and Informatics], 2013, no 1, pp. 458–461. <http://umo.skf-mtusi.ru/sbornik/sb2013-1.pdf>
5. Nozdrina N.A., Sjaktereva A.A., Novikova K.V. Distancionnoje obrazovanije kak metod poluchenija obrazovanija dlja ludei s ogranichennymi vremennymi ramkami [Distance education as a method of obtaining education for the people with limited time frames]. *Elektronnyi nauchnyi journal* [Electronic science journal], 2017, no 2-1 (17), pp. 297–299.
 6. Polat E.S., Bukharkina M.U., Moiseeva M.V. Teorija i praktika distancionnogo obuchenija [Theory and practice of the distance learning]. Uchebnoje posobije [Training manual]. Moscow: Publishing Center «Academija», 2004, pp. 12–25.
 7. Prikaz Minobrnauki no 63 “Porjadok razrabotki i ispolzovanija ditancinnykh obrazovatelnykh tekhnologii” [Order of the Ministry of Education and Science No 63 “Procedure for the development and use of remote educational technologies”]. http://edu.ru/index.php?page_id=196&op=doDocData&dnews_id=77 (accessed January 15, 2021).
 8. Semenikhina U.V., Galkin V.G., Kharlamova U.N., Kostrykina S.E. Sekrety uspekha ditancionnogo obuchenija [The secrets of distance learning’s success]. *Pedagogika I psikhologija: perspektivy razvitija. Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Pedagogy and psychology: prospects of the development. Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation “Interactiv-plus”, 2020, pp. 23–26.
 9. Khalikov A.A., Musamedova K.A., Ibragimova O.A. Analiz metodov ditancionnogo obuchenija i vnedrenija distancionnogo obuchenija v obrazovatelnykh utchrezhdenijakh [Analysis of the distance learning methods and the implementation of distance learning in the educational institutions]. *Vesnik nauchnykh konferencii* [Bulletin of scientific conferences], 2017, no. 3-6 (19), pp. 171–173.
 10. Galizina E.G., Palanchuk N.V., Afonin M.V., Krivova A.L., Lyapunova N.V. Organization of distance learning for humanities students

- using Google classroom, *Revista Inclusiones*, 2020, vol. 7, no. S3–3, pp. 526–539. <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1255>
11. Elnikova G.A., Nikulina N.N., Gordienko I.V., Davityan M.G. Distance education in universities: lessons from the pandemic, *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*, 2020, vol. 7, no. 1, pp. 3523–3529. https://ejmcm.com/article_3585.html
 12. Karhanyan G.G. Analysis of distance learning in force majeure conditions, *Cross - cultural studies: education and science*, 2020, vol. 5, no. 2, pp. 92–96. <https://doi.org/10.24411/2470-1262-2020-10080>
 13. Needham A.M.B. Perceptions and reactions of stress among distance learning instructors in comparison to non-distance learning instructors: Ph.D. Texas A&M University. College-station, 1997. P. 1.
 14. Sharovatova S.A. Problems and prospects of developing computer-assisted correspondence courses with application of distance learning technologies, *International Research Journal*, 2016, no 7–2 (49), pp. 73–75. <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.49.105>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Семенов Василий Анатольевич, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, канд. геогр. наук, доцент
Российский государственный университет правосудия
Новочерёмушкинская ул., 69а, г. Москва, 117418, Российская Федерация
kosarevanatalia@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Vasily A. Semenov, Associate Professor, Department of providing general education, Ph.D. in Geography, Docent
Russian State University of Justice
69a, Novocheremushkinskaya Str., Moscow, 117418, Russian Federation
kosarevanatalia@rambler.ru
SPIN-code: 7220-7970

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-39-52

УДК 378.046.4:372.881.161.1

**РАЗРАБОТКА МОДУЛЯ
ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ «ФОРМИРОВАНИЕ
АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ»**

Шонтукова И.В.

Предметом представленной работы является процесс повышения квалификации педагогов-словесников в системе среднего профессионального образования.

Цель статьи – разработать и дать содержательную характеристику модулю курсов повышения квалификации, посвященному формированию речевой профессиональной культуры студентов.

В процессе работы над статьей использовались такие методы, как анализ источников и моделирование.

Результатом работы является разработанный модуль дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) по формированию активного словаря профессии у студентов.

Область применения результатов – система дополнительного профессионального образования. Программа и материалы модуля могут применяться в построении дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации) для преподавателей русского языка и литературы, работающих в системе профессионального образования.

Основные **выводы** статьи заключаются в тезисах о том, что формирование активного словаря профессии является частью общей профессиональной культуры будущих специалистов и требует системного подхода в подготовке преподавателей-словесников в процессе повышения их квалификации.

Ключевые слова: активный словарь профессии; повышение квалификации педагогов; дополнительные профессиональные программы.

**DEVELOPMENT
OF THE MODULE OF THE PROGRAMME OF TRAINING
OF TEACHERS-PHILOLOGISTS “, THE FORMATION
OF AN ACTIVE VOCABULARY OF THE PROFESSION
FROM STUDENTS AS A MEANS OF ENHANCING
THE PROFESSIONAL CULTURE OF SPEECH»**

Shontukova I.V.

*The **subject** of the present work is the process of professional development of teachers of literature in the system of secondary vocational education.*

*The **purpose** of the article is to develop and give a meaningful description of the module of advanced training courses dedicated to the formation of students ‘ speech professional culture.*

*In the process of working on the article, such **methods** as source analysis and modeling were used.*

*The **result** of the work is the developed module of the additional professional program (advanced training) for the formation of an active vocabulary of the profession among students.*

*The **scope of application** of the results is the system of additional professional education. The program and the materials of the module can be used in the construction of additional professional programs (advanced training) for teachers of Russian language and literature working in the system of professional education.*

*The main **conclusions** of the article are the theses that the formation of an active vocabulary of the profession is part of the general professional culture of future specialists and requires a systematic approach to the training of teachers of words in the process of improving their skills.*

***Keywords:** active vocabulary of the profession; professional development of teachers; additional professional programs.*

Введение

Процесс подготовки студентов в системе среднего профессионального образования в последние годы актуализировался повышенным общественным запросом на специалистов среднего звена. Это нашло отражение и во вхождении России в международное движение WorldSkills, и в принятии новых Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, требующих введения новой формы государственной итоговой аттестации – демонстрационного экзамена, и в разработке федерального проекта «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование».

Овладение профессией будущими специалистами тем не менее осуществляется как многоцелевой процесс. Одним из факторов погружения в профессиональное поле студентов является освоение ими понятийного аппарата изучаемых учебных дисциплин. Эта задача выходит как на преподавателей специальных и общепрофессиональных дисциплин, так и на преподавателей-словесников. Именно роли последних в формировании речевой профессиональной культуры будущих специалистов хотелось бы уделить особое внимание, и отдельно отметить значение системы повышения квалификации педагогов-словесников в формировании их профессиональных компетенций по работе с понятийным аппаратом будущей профессии при обучении студентов.

Обзор литературы

Изучение источников позволяет рассмотреть поднимаемую в статье проблему с двух сторон: формирование активного профессионального словаря у студентов профессиональных образовательных организаций и совершенствование профессиональных компетенций педагогов-словесников, работающих в системе СПО, в процессе повышения квалификации.

Работа по освоению студентами языка их будущей профессии является очень важной составляющей их общепрофессиональной подготовки. Ключевым моментом здесь видится постоянное попол-

нение профессионального словаря, т.е. овладение профессиональной лексикой, терминологией. Важную роль данной работы отмечают Малая Е.В. [4], Мкртчян Г.А. [5], Тарханова С.В. [10], Шонтукова И.В. [13], Шубкина О.Ю. [14]. Но если Мкртчян Г.А. и Шонтукова И.В. делают акцент именно на лексической составляющей и технологиях пополнения активного словаря производной лексикой, то Шубкина О.Ю. и Тарханова С.В. обращают особое внимание на коммуникативную сторону формирования речевой профессиональной культуры студентов, а Малая Е.В. рассматривает данную проблему в контексте создания необходимых педагогических условий, в ряду которых стоит формирование особого медиапространства образовательной организации.

Эффективному решению проблемы формирования активного словаря профессии может способствовать овладение педагогами-словесниками компетенциями по системному погружению студентов в язык профессии, терминологию и профессиональную лексику. Данные компетенции могут быть развиты в процессе обучения педагогов по дополнительным профессиональным программам (повышения квалификации).

Важность постоянного совершенствования профессиональных компетенций педагогов отмечается многими как отечественными, так и зарубежными авторами. В частности на этот вопрос направлены исследования Беланже П. [1], Бемера М. [2], Джемилевой Н.Н. [3], Ройтблата О.В. [9], Феймана-Немсера С. и Нормана П.Дж. [12], Чьют Х. [15].

В то же время сам процесс повышения квалификации педагогов требует постоянного обновления, приобщения к новым педагогическим технологиям, и должен носить опережающий характер. На эту необходимость также указывают работы Муштавинской И.В. [6], Рытова А.И. [8].

При этом отдельной строкой хочется отметить работы, посвященные проблеме повышения квалификации педагогов, работающих в системе среднего профессионального образования [7], [11], [16]. В этом ряду особого внимания заслуживает работа Наумовой С.И.,

представляющая модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей русского языка и литературы профессиональных образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО [7].

Постановка задачи

Анализ источников и личный педагогический опыт автора позволили сформулировать ряд задач для развития профессиональных компетенций педагогов-словесников в системе повышения квалификации.

Во-первых, нам видится необходимым вывести процесс обучения студентов профессиональной лексике и формирования речевой профессиональной культуры будущих специалистов в целенаправленную деятельность.

Во вторых, необходимо развивать у педагогов-словесников, работающих в системе СПО, компетенции по формированию у студентов активного словаря профессии и профессиональной речевой культуры.

Все это возможно осуществить в процессе повышения квалификации педагогов при условии разработки модуля дополнительной профессиональной программы, направленного на решение обозначенных выше задач.

Описание исследования

В целях решения обозначенных выше задач автором был разработан учебный модуль дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) для педагогов-словесников, работающих в образовательных организациях среднего профессионального образования «Формирование активного словаря профессии у студентов как средство повышения речевой профессиональной культуры». Формат и алгоритм построения модуля во многом были определены научно-практическим опытом работы автора как в системе среднего профессионального образования, так и в системе дополнительного профессионального образования. Модуль стал частью дополнитель-

ной профессиональной программы (повышения квалификации) для преподавателей русского языка и литературы средних профессиональных образовательных учреждений «Особенности преподавания русского языка и литературы в учреждениях среднего профессионального образования», разработанной автором статьи.

В процессе разработки модуля были выделены три основных направления: лексический, текстологический и технологический. Первое направление имеет целью погружение в вопросы формирования специальной лексики и терминологии профессий. Второе организует изучение терминов и специальной лексики через работу со специальными текстами. Третье ставит целью освоение технологии построения производных терминов и обогащения благодаря этому активного профессионального словаря.

Таким образом, в модуль были включены три темы, организующие работу педагогов-словесников в теоретическом и практическом ключе.

Тема 1. Терминологическая лексика – основа профессионального языка.

Теоретическая часть: Пути появления терминов в русском языке. Основные группы терминов: общенаучные, общетехнические, общекультуроведческие, специальные (по отраслям). Терминологические словари и их применение на занятиях по русскому языку и культуре речи в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования.

Практическая часть: Работа преподавателей-словесников по составлению словаря профессии для студентов выбранной специальности. Результатом данной работы должен стать прежде всего перечень специальных слов, активно использующихся в той или иной профессиональной деятельности, для того, чтобы в дальнейшем в работе со студентами педагоги могли отрабатывать понятийный аппарат через составление рабочих толковых словарей.

Тема 2. Специальный текст как ресурс пополнения активного словаря студентов.

Теоретическая часть: Стилистические особенности и жанровое разнообразие специальных текстов. Текст энциклопедической статьи,

научной, научно-популярной статьи, учебника и учебного пособия. Виды учебной работы со специальным текстом: лингвистический анализ, смысловое чтение, диктанты (выборочные и контрольные), изложения, рецензии, реферирование и др.

Практическая часть: Работа по анализу источников, содержащих специальные тексты. Составление подборки специальных текстов для студентов выбранной специальности. Конструирование заданий для студентов на основе выбранных текстов. Результатом данной работы должна стать подборка специальных текстов и практических заданий для студентов, что в итоге может лечь в основу дидактического пособия.

Тема 3. Пополнение активного словаря студентов через построение словообразовательных моделей производных терминов.

Теоретическая часть: Описание технологии построения словообразовательных моделей производных слов. Наиболее продуктивные модели, используемые в построении производных терминов: суффиксальные существительные с суффиксами лица, суффиксальные прилагательные, суффиксальные и префиксальные глаголы, сложные слова и др.

Практическая часть: Практика построения в рамках представленной технологии производных терминов из списков, выбранных в рамках освоения первой темы. Результатом данной работы должно стать погружение педагогов в технологию построения словообразовательных моделей производных слов и введение данной технологии в свою педагогическую практику.

В качестве примера можно привести работу по формированию активного профессионального словаря у студентов-дизайнеров.

Например, при отборе профессиональной лексики дизайнера выделяется группа общедизайнерских терминов, к которым можно отнести следующие: абрис, адаптация, аксонометрия, ансамбль, антропометрия, ассортимент, Баухауз, бионика, Веркбунд, ВНИИГЭ, Вхутемас, выразительность, дизайн, дизайнер, золотое сечение, ИКСИД, инженерная психология, интерьер, информативность, клазура, комплект, компоновка, лаконизм, лессировка, макет, макетирование, массовое

(производство), масштаб, масштабность, мода, модель, моделирование, моделировка, морфология, набор (предметов), номенклатура, нюанс, объект, оболочка, оргстекло, опытный образец (изделия), отделка, оценка качества (изделия), перспектива, потребительский, проект, проектирование, проекция, промышленный образец, пропорция, пропорциональность, пропорционирование, прототип (изделия), рабочее место, соразмерность, социально-экономические (требования), структура, текстура, тектоника, техническая эстетика, украшательство, унификация, утилитарность, фактура, чертеж, шаблон, экстерьер, эргономика, эскиз, эскизирование, эффективность и др.

Определившись с данным перечнем терминов в процессе повышения квалификации, преподаватели могут на занятиях со студентами формировать токовый словарь из приведенного перечня.

Следующий этап работы – выделение терминов в специальных текстах и работа с разными видами текстов. Здесь можно использовать подборки специальных журналов, поскольку в них тексты, как правило, имеют более адаптированный к живой речи стиль и легче воспринимаются студентами.

На первом этапе работы с текстом можно предлагать задания типа:

1) Выпишите из текста слова-термины, разделить их по происхождению (заимствованные, исконно русские). Определить, каких терминов больше.

2) Выпишите из текста термины иноязычного происхождения. При помощи словаря иностранных слов определить, из какого языка данный термин заимствован и что он обозначает.

3) Выпишите из текста термины русского происхождения. При помощи толкового словаря определить значение, относящееся к данному термину (для многозначных слов).

Погружение студентов в технологию построения словообразовательных моделей производных слов требует более длительной и системной работы, направленной не только на освоение алгоритма слово моделирования [13, 90-96], но и формирования культуры работы со словарями: словообразовательным, толковым, терминологическим, энциклопедическим.

При этом можно выделить наиболее продуктивные модели формирования производных терминов, к которым, в частности, относятся суффиксальные и сложные существительные, суффиксальные прилагательные, суффиксальные глаголы.

В качестве примера заданий на комплексную работу можно привести следующее:

Упражнение 1.

1. Выпишите из текста термины и профессиональные слова. 2. Определите их принадлежность к лексико-семантическим группам (научные, технические, искусствоведческие и т.п.). 3. Разделите их по производности-непроизводности. 4. Постройте словообразовательные модели производных терминов.

Компьютерная культура, информационная технология – эти понятия уже прочно вошли в нашу жизнь. Компьютер становится помощником врача и министра, строителя и бухгалтера, физика и переводчика. Но формировать мышление специалистов, психологически готовых к общению с новой технологией, к жизни в новом информационном обществе необходимо с детства. Как показывает зарубежный и отечественный опыт, компьютерная техника может эффективно выполнять роль нового средства обучения, диагностики и разностороннего развития человека, начиная уже с дошкольного возраста.

Важная роль в проектировании оптимальных форм организации игровой деятельности дошкольников с компьютерами должна отводиться эргономике, цель которой состоит в оптимизации предметного содержания, орудий и условий развивающей игровой деятельности. В задачи эргономики «входит разработка методов системного анализа и проектирования целесообразных вариантов человеческой деятельности, её внешних средств и внутренних способов, методов учёта многообразных человеческих факторов при модернизации действующей и создании новой техники (и технологии обучения. – Ю.Г.), а также соответствующих условий деятельности».

Как показал первый опыт использования компьютера в дошкольных учреждениях, новая информационная технология уже

на дошкольном уровне образования может внести существенные позитивные перемены в процессе не только интеллектуального, но и нравственного, эстетического, а при использовании специальных компьютероуправляемых приспособлений и физического развития детей. При этом, как отмечают и советские, и зарубежные исследователи, у детей наблюдается достаточно высокая мотивация в процессе компьютерных игр. Важно отметить, что такая мотивация сохраняется не только в так называемых «коммерческих», но и в развивающих играх конструктивного, исследовательского, сюжетного, поискового характера. Специально разрабатываемые развивающие экологические компьютерные игры способствуют познанию детьми фундаментальных законов природы, неразрывной связи человека с окружающей природой, пониманию роли компьютера и других технических средств в жизни общества.

(Горвиц Ю.М. Персональные компьютеры для детей. Эргономический аспект. «Техническая эстетика», №2, 1990)

Заключение

Обобщая всё вышесказанное, можно сформулировать следующие заключительные тезисы:

1. Работу по аспектизации изучения профессиональной лексики студентами средних профессиональных образовательных организаций необходимо выводить на отдельный системный уровень.
2. Развитие компетенции педагога-словесника по формированию активного словаря профессии будущих специалистов может стать частью дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) в качестве учебного модуля.
3. В построения модуля программы курсов повышения квалификации по работе с активным словарем студентов можно выделить три основных направления: составление активного терминологического словаря будущей профессии; работа со специальным текстом на занятиях русского языка в учреждениях СПО; освоение технологии построения производных слов как средство пополнения профессионального словаря обучающихся.

Список литературы

1. Беланже П. Образование взрослых в промышленно развитых странах // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. 1992. № 4. С.13-23.
2. Böhmer M. Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel: Beltz, 1983. 113 s.
3. Джемилева Н.Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом // Ярославский педагогический вестник. 2011. №1, Том II (Психолого-педагогические науки). С. 209-213.
4. Малая Е. В. Педагогические условия формирования речевой культуры будущих специалистов сферы образования в медиaprостранстве вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 2. С. 433–437. <http://e-koncept.ru/2017/570085.htm>
5. Мкртчян Г.А. Вопросы методики обучения специальной лексике на уроках русского языка в СПТУ. Ереван: Луйс, 1990. 197 с.
6. Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 4 (1). С. 25–30. <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=3981>
7. Наумова С.И. Модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей русского языка и литературы образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО // Педагогика высшей школы. 2017. № 4 (10). С. 31-35. <https://moluch.ru/th/3/archive/72/2774/> (дата обращения: 09.02.2021).
8. Рыгов А.И. Концептуальные подходы к повышению квалификации педагогических работников в условиях инновационных преобразований // Новые технологии. 2011, № 1. С. 179-183.
9. Ройтблат О.В. Формальное образование взрослых в системе повышения квалификации средствами неформального образования // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (19). С. 211–213.
10. Тарханова С.В. Культурно-речевой аспект формирования коммуникативной-профессиональной культуры будущих специалистов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 8. С. 81-86. http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2017/2017_8.pdf

11. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса среднего профессионального образования: метод. рекомендации / [сост. С.Е. Лузгин]; Саран. кооп. ин-т РУК. Саранск, 2011. 68 с. <http://13.ruc.su/upload/medialibrary/4a8/wsww%20eepsumufzdwd-soeqxsrnjljupszmlvjqayiu%20%20kcakgwnylrpikgvuseohxo%20uijdyk%20chemkfxqbkpnce.pdf>
12. Фейман-Немсер С., Норман П. Дж. Педагогическое образование: от начальной подготовки к непрерывному профессиональному развитию // Moon B., Ben-Peretz M., Brown S. A. Routledge International Companion to Education. Лондон: Routledge, 2000. С. 732–755.
13. Шонтукова И.В. Изучение профессиональной лексики дизайнера на основе инварианта СТ. Saarbrücken, Deutschland / Германия: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. 169с.
14. Шубкина О.Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза // Фундаментальные исследования. 2014. № 8–5. С. 1206–1210. <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34744>
15. Chiout H. Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark: Versuch eines Vergleichs // Zeitschrift für Pädagogik. 1982. H. 6. S. 911–934. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/14238/pdf/ZfPaed_1982_6_Chiout_Lehrerfortbildung_in_England.pdf
16. Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen, Anliegen. Bericht I., Band 3. Brüssel: Eurydice, 2002.

References

1. Belanzhe P. *Perspektivy. Voprosy obrazovaniya. YuNESKO*, 1992, no. 4, pp. 13-23.
2. Böhmer M. *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen*. Weinheim und Basel: Beltz, 1983, 113 s.
3. Dzhemileva N.N. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2011, vol. II, no. 1, pp. 209-213.
4. Malaya E.V. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*, 2017, vol. . 2, pp. 433–437. <http://e-koncept.ru/2017/570085.htm>
5. Mkrtchyan G.A. *Voprosy metodiki obucheniya spetsial'noy leksike na urokakh russkogo yazyka v SPTU* [Questions of methods of teaching spe-

- cial vocabulary at the lessons of the Russian language in SPTU]. Erevan: Luys, 1990, 197 p.
6. Mushtavinskaya I.V. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo*, 2011, no. 4 (1), pp. 25–30. <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=3981>
 7. Naumova S.I. *Pedagogika vysshey shkoly*, 2017, no. № 4 (10), pp. 31–35. <https://moluch.ru/th/3/archive/72/2774/>
 8. Rytov A.I. *Novye tekhnologii*, 2011, no. 1, pp. 179–183.
 9. Roytblat O.V. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2009, no. 7 (19), pp. 211–213.
 10. Tarkhanova S.V. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 8, pp. 81–86. http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2017/2017_8.pdf
 11. *Uchebno-metodicheskoe obespechenie obrazovatel'nogo protsessa srednego professional'nogo obrazovaniya: metod. rekomendatsii* [Educational and methodological support of the educational process of secondary vocational education] / S.E. Luzgin; Saransk, 2011, 68 p. <http://13.ruc.su/upload/medialibrary/4a8/wsww%20eepsumufzdwd-soeqxsrmljju-pszmlvjqayiu%20%20kckagwnylrpikgvuseohxo%20uijdyk%20chemkfxqbkpnce.pdf>
 12. Feynman-Nemser S., Norman P. Dzh. *Pedagogicheskoe obrazovanie: ot nachal'noy podgotovki k nepreryvnomu professional'nomu razvitiyu*. Moon B., Ben-Peretz M., Brown S. A. *Routledge International Companion to Education*. London: Routledge, 2000, pp. 732–755.
 13. Shontukova I.V. *Izuchenie professional'noy leksiki dizayna na osnove invarianta ST* [Study of professional design vocabulary based on the ST invariant]. Saarbrücken, Deutschland / Germaniya: LAP Lambert Academic Publishing, 2013, 169 p.
 14. Shubkina O.Yu. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2014, no. 8–5, pp. 1206–1210. <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34744>
 15. Chiout H. Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark: Versuch eines Vergleichs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1982, no. 6, pp. 911–934. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/14238/pdf/ZfPaed_1982_6_Chiout_Lehrerfortbildung_in_England.pdf

16. Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen, Anliegen. Bericht I., Band 3. Brüssel: Eurydice, 2002.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Шонтукова Ирина Васильевна, заместитель директора, кандидат

педагогических наук, доцент

Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Минпросвещения КБР

ул. Чернышевского, 226, г. Нальчик, 360004, Российская Федерация

shonirina@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Shontukova, Deputy Director, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff of the Ministry of Education of the Kabardino-Balkar Republic

226, Chernyshevsky Str., Nalchik, 360004, Russian Federation
shonirina@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-7665-7215

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-53-67

УДК 159.9.07

ЛИЧНОСТНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АЛЕКСИТИМИИ

Косинова М.С., Зубарева Н.С.

Цель. Выявить связь алекситимии с показателями межличностных отношений и личностных особенностей.

Методы и методики исследования. Методы: теоретический анализ литературных источников; психологическое тестирование; математическая статистика: коэффициент ранговой корреляции R_s Спирмена. Методики: «Торонтская шкала алекситимии» TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale – TAS-20-R; Г. Д. Тэйлор; адаптация: Е.Г. Старостина); «Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл); «Многофакторный личностный опросник 16-PF» (Р. Кеттелл); «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» (В.Бойко); «Опросник межличностных отношений» (Fundamental Interpersonal Relations Orientation – FIRO-B; В. Шутц; адаптация: А.А. Руковишников).

Результаты. В результате проведенной работы мы выяснили, что алекситимия взаимосвязана с личностными и коммуникативными особенностями студентов. Нам удалось выявить особенности проявления эмоционального интеллекта, черт личности, конкретных помех при установлении эмоциональных контактов, которые проявляются с повышением выраженности алекситимии в общей исследуемой группе студентов.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены для коррекции алекситимии и ее проявлений в межличностных отношениях студентов и при выстраивании контакта.

Ключевые слова: алекситимия; эмоции; эмоциональный интеллект; чувства; черты личности; установление контакта; общение; межличностные отношения.

PERSONAL AND COMMUNICATIVE ASPECTS OF ALEXITHYMIA MANIFESTATION

Kosinova M.S., Zubareva N.S.

Purpose. To identify the relationship of alexithymia with indicators of interpersonal relationships and personal characteristics.

Methodology. Methods: theoretical analysis of literary sources; psychological testing; mathematical statistics: Spearman's rank correlation coefficient r_s . Techniques: "Toronto Alexithymia Scale" TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale – TAS-20-R; G. D. Taylor; adaptation: E. G. Starostina); "Emotional Intelligence Test" (N. Hall); "Multifactorial personality questionnaire 16-PF" (R. Kettell); "Diagnostics of hindrances in establishing emotional contacts" (V. Boyko); "Interpersonal Relations Questionnaire" (Fundamental Interpersonal Relations Orientation – FIRO-B; V. Schutz; adaptation: A. A. Rukovichnikov).

Results. As a result of this work, we found out that alexithymia is interrelated with the personal and communicative characteristics of students. We were able to identify the features of the manifestation of emotional intelligence, personality traits, specific hindrances in establishing emotional contacts, which are manifested with an increase in the severity of alexithymia in the general study group of students.

Practical implications. The results of the study can be used to correct alexithymia and its manifestations in students' interpersonal relationships and in building contact.

Keywords: alexithymia; emotions; emotional intelligence; feelings; personality traits; establishing contact; communication; interpersonal relationships.

Изучение алекситимии проводилось несколько десятилетий и на данный момент, не существует единой научной концепции, позволяющей объяснить причины и механизмы развития данного феномена.

Первым, кто заговорил и в 1968 году ввел понятие «алекситимия», являлся психиатр Peter Emmanuel Sifneos. Данный феномен он обозначал, как «нет слов для названия чувств» и выделил следующие признаки: трудности в идентификации и описании собственных чувств; затруднение в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; снижение способности к символизации; бедность фантазии [2].

Существуют три теории, описывающие происхождение алекситимии: биологическая, травматической соматизации и социологическая.

В биологической теории алекситимия является первичным процессом, в котором главная роль отводится генетическому механизму, дефектам или особенностям развития головного мозга, и не поддается коррекции. В теории травматической соматизации алекситимия является вторичным процессом, возникает в результате посттравматических стрессовых расстройств и проявляется в форме защитного механизма психики. При социологической теории алекситимия возникает в результате социальных и культурных факторов, поддается коррекции, что позволяет человеку лучше понимать себя и других через осознание и восприятие эмоций [1]. Мы рассматриваем алекситимию с точки зрения социологической теории и планируем корректировать ее проявления в рамках индивидуальной или групповой деятельности совместно с практикующим психологом консультантом.

В исследовании Комаровой Е.Н. и Лукьяновой А.А. указывается, что алекситимики чувствуют весь спектр эмоций, но им тяжело понимать свои эмоции, эмоции других людей и уметь их объяснить. У них просто слабо выражена способность показать то, что они чувствуют внутри [9]. Также лица с высоким уровнем алекситимии склонны в большей мере испытывать эмоциональное заражение и в меньшей способны проявлять сочувствие [5]. У них отмечается дефицит умения понимать чувства окружающих, сопереживать им и дифференцированно откликаться на эмоциональные состояния других людей [20].

Искусных А.Ю. в своем исследовании показала, что эмоциональность у алекситимиков гораздо выше, чем в группе с низким уровнем алекситимии. Данный результат может быть следствием представления алекситимии, как механизма адаптации или психологической защиты, направленной на блокирование эмоций [7].

Склонность к алекситимии влияет на образ жизни человека, потому что алекситимикам свойственно в значительно меньшей степени взаимодействовать, общаться с другими людьми. Это было подтверждено исследованием Иванова В.С. и Лукьянова А.А. По результатам анкеты испытуемые, склонные к алекситимии, отмечают у себя наличие комфортного состояния при переживании одиночества. Это объясняется тем, что они находятся в благоприятной среде, так как присутствие эмоций и чувств со стороны других людей минимально. А также алекситимики уверены, что окружающие не понимают их, так как им тяжело взаимодействовать, иметь какие-либо отношения с другими людьми, «открыться» для полноценной коммуникации [6].

У людей с высокими показателями алекситимии наблюдается низкий уровень удовлетворенности жизнью в целом и основными факторами, связанными с удовлетворенностью жизнью: низкий показатель самооценки здоровья, высокий показатель психосоциального стресса, низкий показатель удовлетворенности основными жизненными потребностями [9]. Им сложно оказывать эмоциональную поддержку, поэтому с возрастом алекситимии люди все чаще прибегают к инструментальной поддержке, то есть к оказанию материальной поддержки или помощи в выполнении тяжелой работы [17].

Семейная ситуация может стать одной из причин развития алекситимии и пристрастия к алкоголю [12]. У подростков и молодых людей, имеющих проблемы с алкоголем, выявлен более высокий уровень алекситимии по сравнению со своими сверстниками, не имеющими таких проблем. Это происходит под влиянием социальных факторов, таких как наличие трудностей в образовательном процессе, затруднение в общении со сверстниками и условия воспитания в семьях с гиперопекой или авторитарными отношениями [19]. Также лица с алекситимией часто кажутся хорошо адаптированными и

демонстрируют высокий уровень социальной конформности, но их коммуникативные связи ограничены, с наличием тенденции к выраженной зависимости или стремлению к одиночеству [18].

Холина А.В. в своем исследовании показала, что чем больше выражена алекситимия, тем более человек склонен к проявлению агрессивности, мстительности и склонности видеть угрозу там, где ее нет, что может стать источником межличностных конфликтов [21]. По мнению Рузиной Л.А., алекситимия является фактором риска деформации личности, так как юноши и девушки с тенденцией к алекситимии отличаются меньшей расслабленностью, невозмутимостью, спокойствием, большей напряженностью и неразвитой эмпатийностью [15].

Таким образом, алекситимические проявления накладывают отпечаток на межличностное общение субъектов. В процессе их взаимодействия возникают проблемы, конфликты или недопонимание, которые могут быть связаны с неточной интерпретацией эмоций партнера по общению. Исследование личностных и коммуникативных аспектов алекситимии позволит определить нам связь алекситимии с конкретными помехами в общении, особенностями проявления эмоционального интеллекта и чертами личности, которые находят свое отражение в межличностных отношениях алекситимика.

Программа исследования

Цель исследования: выявить связь алекситимии с показателями межличностных отношений и личностных особенностей

Объект: алекситимия как психологический феномен.

Предмет: личностные и коммуникативные аспекты проявления алекситимии

Гипотезы исследования:

1. Выраженность алекситимии связана с эмоциональным интеллектом студентов;
2. Большой выраженности алекситимии соответствует проявление таких черт личности как: замкнутость, сдержанность, уравновешенность, практичность, не сентиментальность, соблюдение общественных норм и интровертированность.

3. Выраженность алекситимии связана с трудностями в установлении контакта у студентов;

4. Алекситимия связана с нарушением межличностных отношений вследствие усиления склонности к избеганию, уменьшению контактов и усилению проявления осторожности при установлении близких интимных и глубоких отношений.

Методы и методики исследования

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников; психологическое тестирование; математическая статистика: коэффициент ранговой корреляции R_s Спирмена.

Методики исследования: 1) Торонтская шкала алекситимии TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale – TAS-20-R; Г.Д. Тэйлор; адаптация: Е.Г. Старостина); 2) «Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл); 3) «Многофакторный личностный опросник 16-PF» (Р. Кеттелл); 4) «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» (В.Бойко); 5) «Опросник межличностных отношений» (Fundamental Interpersonal Relations Orientation – FIRO-B; В. Шутц; адаптация: А.А. Руковишников).

В исследовании приняли участие 100 студентов Новосибирского Государственного Технического Университета (НГТУ) в возрасте от 17 до 24 лет (53 девушки и 47 юношей).

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты тестирования показали, что у 13% от общей выборки испытуемых выявлен повышенный уровень алекситимии, то есть у них выражены некоторые затруднения при определении чувств и их передаче другим людям; у 12% – высокий уровень алекситимии, у них проявляются выраженные затруднения при идентификации чувств и различении чувств от телесных ощущений, возникающих при эмоциональном возбуждении [3]; у 75% выявлен низкий уровень алекситимии, что свидетельствует об отсутствии алекситимических проявлений.

Корреляционный анализ был проведен с использованием коэффициента ранговой корреляции R_s Спирмена на общей выборке.

Результат показал наличие значимой взаимосвязи между общим показателем алекситимии и интегральным показателем эмоционального интеллекта, а также наличие отрицательных связей алекситимии с отдельными компонентами эмоционального интеллекта. Значимые результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Взаимосвязь алекситимии и компонентов эмоционального интеллекта на общей выборке (n=100) по критерию Rs-Спирмена

Пара переменных	Rs	p-level
TAS-20 & Эмоциональная осведомленность	-0,4	< 0,01
TAS-20 & Управление собственными эмоциями	-0,3	0,01
TAS-20 & Самомотивация	-0,3	0,01
TAS-20 & Эмпатия	-0,3	< 0,01
TAS-20 & Распознавание эмоций других людей	-0,3	< 0,01
TAS-20 & Общий показатель эмоционального интеллекта	-0,5	< 0,01

Полученные результаты означают, что респондентам свойственно понижение эмоционального интеллекта и его компонентов при увеличении алекситимии. С повышением уровня алекситимии снижается осознание собственных эмоций, произвольное управление эмоциями, самомотивация, а также умение сопереживать, оказывать поддержку и воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

В таблице 2 отображены значимые результаты исследования взаимосвязи алекситимии и черт личности.

Повышение выраженности алекситимии у респондентов соотносится с проявлением у них скрытости и отчуждения (А-), с развитым абстрактным мышлением и хорошей обучаемостью (В+). Их эмоции берут верх и такие люди находятся под влиянием чувств, из-за чего довольно непостоянны и часто меняют увлечения (С-). Также характерной чертой при повышении алекситимии является неординарность и отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами (G-). При повышении алекситимии наши респонденты предпочитают действовать самостоятельно (F4+), не зависеть от мнения группы (Q2+) и общаться с 2-3 близкими людьми из-за внутренней робости и застенчивости (H-). С возрастанием вы-

раженности алекситимии увеличивается неуверенность в себе, чувствительность к одобрению (O+), возрастает напряженность (Q4+) и внутренняя тревога (F1+), а также интровертированность (F2-).

Таблица 2.

**Взаимосвязь алекситимии и черт личности на общей выборке (n=100)
по критерию Rs-Спирмена**

Пара переменных	Rs	p-level
TAS-20 & A (замкнутость/общительность)	-0,5	< 0,01
TAS-20 & B (конкретное мышление/абстрактное мышление)	0,3	0,01
TAS-20 & C (эмоциональная нестабильность/эмоциональная стабильность)	-0,5	< 0,01
TAS-20 & G (низкая нормативность поведения/высокая нормативность поведения)	-0,2	0,01
TAS-20 & H (робость/смелость)	-0,2	0,02
TAS-20 & O (спокойствие/тревожность)	0,3	< 0,01
TAS-20 & Q2 (конформизм/нонконформизм)	0,2	0,04
TAS-20 & Q4 (расслабленность/напряженность)	0,2	0,02
TAS-20 & F1 (приспособляемость/тревога)	0,4	< 0,01
TAS-20 & F2 (интроверсия/экстраверсия)	-0,3	< 0,01
TAS-20 & F4 (конформность/независимость)	0,3	< 0,01

Таблица 3.

**Взаимосвязь алекситимии и помех в общении на общей выборке (n=100)
по критерию Rs-Спирмена**

Пара переменных	Rs	p-level
TAS-20 & Неумение управлять собственными эмоциями	0,2	0,04
TAS-20 & Неадекватное проявление эмоций	0,2	0,02
TAS-20 & Негибкость эмоций	0,4	< 0,01
TAS-20 & Доминирование негативных эмоций	0,3	< 0,01
TAS-20 & Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	0,5	< 0,01
TAS-20 & Общий показатель по методике	0,6	< 0,01

В таблице 3 представлены значимые результаты исследования взаимосвязи между общим показателем алекситимии и шкалами по методике «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов».

По полученным результатам мы можем судить о том, что с увеличением выраженности алекситимии у респондентов повышается

количество помех в установлении эмоциональных контактов. Эти помехи проявляются в том, что нашим респондентам становится сложно контролировать собственные эмоции, возникает скованность в их выражении, излишняя выраженность и несоответствие проявляемых эмоций данной ситуации. А также возникает страх сближаться с людьми, иметь близкие отношения, поэтому негативные эмоции могут брать верх над положительными.

Корреляционный анализ на общей выборке не показал значимых взаимосвязей между показателем алекситимии и компонентами межличностных отношений по методике «Опросник межличностных отношений». Результаты этого анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Взаимосвязь алекситимии и особенностей межличностных отношений на общей выборке (n=100) по критерию Rs-Спирмена

Пара переменных	Rs	p-level
TAS-20 & Ie (включение, выраженное поведение)	-0,17	0,09
TAS-20 & Iw (включение, требуемое поведение)	-0,04	0,66
TAS-20 & Ce (контроль, выраженное поведение)	-0,18	0,08
TAS-20 & Cw (контроль, требуемое поведение)	0,10	0,34
TAS-20 & Ae (аффект, выраженное поведение)	-0,07	0,51
TAS-20 & Aw (аффект, требуемое поведение)	-0,11	0,26

Это означает, что выраженность алекситимии не связана с особенностями межличностных отношений, основанными на трех потребностях: «включения», «контроля» и «аффекта» [4]. Но при этом, заметна тенденция к отрицательной взаимосвязи: со стремлением принадлежать к различным социальным группам (Ie); с желанием, чтобы другие приглашали принимать участие в их деятельности (Iw); с попытками контролировать и влиять на решения остальных (Ce); со стремлением быть в близких, интимных отношениях с остальными (Ae); с желанием, чтобы другие стремились быть к вам эмоционально более близкими и делились с вами своими интимными чувствами (Aw). И тенденция к положительной связи со стремлением, чтобы остальные контролировали и влияли на вас (Cw).

Выводы

В теоретическом обзоре мы рассмотрели особенности эмоционального реагирования, выстраивания контакта, отношения к одиночеству, образа жизни и удовлетворенности жизнью алекситимиков и выявили, что алекситимия накладывает отпечаток на коммуникативную сторону взаимодействия человека с его окружением, на процесс выстраивания и поддержания контакта.

Наше эмпирическое исследование показало, что алекситимия взаимосвязана с эмоциональным интеллектом, помехами в установлении эмоциональных контактов и с определенными чертами личности.

С возрастанием выраженности алекситимии снижается эмоциональный интеллект, студентам становится труднее распознавать как свои, так и чужие эмоции, управлять эмоциями за счет управления собственным поведением. Также с увеличением алекситимии снижается эмпатия, им становится сложнее проявлять сопереживание и эмоциональную поддержку другим людям. 1-ая гипотеза подтвердилась.

На основе литературного анализа мы предположили, что с возрастанием алекситимии студентам свойственно быть замкнутыми (A-), сдержанными (F-), уравновешенными (F3+) и практичными (M-), что они несентиментальны (I-), соблюдают общественные нормы (G+) и являются более интровертированными (F2-). 2-ая гипотеза подтвердилась частично.

С повышением выраженности алекситимии студентам в исследуемой нами выборке присуще быть более интровертированными, что описывает их как замкнутых, скрытных, имеющих мало социальных контактов, но глубоко чувствующих личностей. Они отличаются сдержанностью, трезвостью суждений, из-за чего довольно молчаливы и не разбрасываются попусту словами. При решении поставленной задачи они используют развитое абстрактное мышление, выдвигают множество разнообразных способов решения, а если деятельность является новой – быстро обучаются. Студенты в нашей выборке с повышением алекситимии становятся довольно эмоциональными и эмоционально нестабильными, из-за чего они очень чувствительны и легко расстраиваются даже по мелочам. За счет этого может проявляться изменчивость в настроении и частой

смене интересов. При общении невооруженным глазом можно заметить их робость, скованность, застенчивость и осторожность в выборе собеседника. Они довольно неуверенные в себе, часто имеют низкую самооценку, поэтому испытывают чувство тревожности и беспокойства относительно собственных сил, выполняемой деятельности. Им сложно работать в команде из-за собственной недоверчивости другим людям, поэтому они склонны проявлять независимость и, в то же время, перекладывание ответственности на других. Также о студентах нашей выборки можно сказать, что они довольно прямолинейны, иногда даже бывают резкими, в связи с отсутствием проницательности. Такие люди являются скорее уравновешенными в поведении и независимыми от мнения большинства.

Также, с повышением выраженности алекситимии, наблюдается увеличение помех в установлении контактов, то есть чаще возникают затруднения в осознании и понимании эмоций, которые могут осложнять взаимодействие с другими людьми. 3-я гипотеза подтвердилась.

Нами не было выявлено значимых связей между алекситимией и компонентами межличностных отношений. Это означает, что неспособность человека понимать свои и чужие эмоции не связана с потребностью создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество («включение»); создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми на основе контроля или свободного отношения («контроль»); потребностью создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, опираясь на любовь и близкие, теплые эмоциональные контакты («аффект»). Это можно попробовать объяснить тем, что алекситимия не связана с выбором определенной ориентации по отношению к другим людям, которая определяет поведение человека в межличностных отношениях. 4-я гипотеза не подтвердилась.

Таким образом, в результате нашего исследования нам удалось выяснить, что алекситимия взаимосвязана с личностными и коммуникативными особенностями студентов. Удалось выявить особенности проявления эмоционального интеллекта, черт личности, конкретных помех при установлении эмоциональных контактов,

которые проявляются с повышением выраженности алекситимии в общей исследуемой группе студентов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке студенческого научного гранта Новосибирского государственного технического университета.

Список литературы

1. Брель Е.Ю. Феномен алекситимии в клинико-психологических исследованиях (обзор литературы) // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2017. №4. С. 74–81. [https://doi.org/10.26617/1810-3111-2017-4\(97\)-74-81](https://doi.org/10.26617/1810-3111-2017-4(97)-74-81)
2. Быченко И.В. Роль алекситимии в формировании алкогольных проблем у подростков и молодых людей // Медицинский журнал. 2018. № 4. С. 137-141. <http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/21732/31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Григорьева И.В. Взаимосвязь алекситимии и аффективно-личностных свойств у лиц с зависимостью от алкоголя // Проблемы здоровья и экологии. 2018. №4. С. 36-40. <https://journal.gsmu.by/jour/article/view/72/72>
4. Иванова В.С. Влияние склонности алекситимии на образ жизни // Психология: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. 2018. С. 15-18. <https://moluch.ru/conf/psy/archive/255/13088/>
5. Искусных А.Ю. Алекситимия и эмоциональность // Центральный научный вестник. 2016. Т. 1, №17. С. 12-13. <http://cscb.su/n/011701/011701004.htm>
6. Искусных А.Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. №53. С. 59-68. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23604316>
7. Карвасарский Д.Б. Клиническая психология. СПб: Питер, 2011. 446 с.
8. Комарова Е.Н. Индивидуально-психологические особенности людей, склонных к алекситимии // Тенденции развития науки и образования. 2018. С. 8-11. <https://doi.org/10.18411/lj-31-01-2018-18>
9. Москачева М.А. Алекситимия и способность к эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том. 22, № 4. С. 98-114. <https://psyjournals.ru/mpj/2014/n4/74168.shtml>

10. Никулина Д.С., Синеева С.Н. Удовлетворенность качеством жизни студентов с разным уровнем алекситимии // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2008. С. 76-80. <http://old.izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/2008/6/20.pdf>
11. Рузина Л.А. Взаимосвязь алекситимии, тревожности и эмпатии в структуре личности // Международный научно-практический и методический журнал «Смальта». 2016. №4. С. 71- 74. <http://smalta-ckt.ru/issue/view/22/23>
12. Старостина Е.Г. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. Т. 20, №4. С. 31-38. https://psychiatr.ru/files/magazines/2010_12_scp_177.pdf
13. Козлов В.В., Мазилев В.А., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. 720 с.
14. Холина А.В. Алекситимия как причина межличностных // Весенние психолого-педагогические чтения: материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции, посвящённой памяти почётного профессора АГУ А.В. Буровой. 2020. С. 129-132.
15. Холмогорова А.Б., Московская М.С., Шерягина Е.В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22, №4. С. 115-129. <https://psyjournals.ru/mpj/2014/n4/74178.shtml>
16. Grynberg D., Luminet O., Corneille O., Grèzes J., Berthoz S. Alexithymia in the interpersonal domain: a general deficit of empathy? // Personality and Individual Differences. 2010. Vol. 49. № 8. pp. 845-850. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2010.07.013>

References

1. Brel' E.Yu. *Sibirskiy vestnik psikhiiatrii i narkologii*, 2017, no. 4, pp. 74–81. [https://doi.org/10.26617/1810-3111-2017-4\(97\)-74-81](https://doi.org/10.26617/1810-3111-2017-4(97)-74-81)
2. Bychenko I.V. *Meditinskii zhurnal*, 2018, no. 4, pp. 137-141. <http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/21732/31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Grigor'eva I.V. *Problemy zdorov'ya i ekologii*, 2018, no. 4, pp. 36-40. <https://journal.gsmu.by/jour/article/view/72/72>

4. Ivanova V.S. *Psikhologiya: traditsii i innovatsii: materialy III Mezhdunar. nauch. konf.* [III International Scientific Conference “Psychology: Traditions and Innovations” (Samara, March 2018)]. 2018, pp. 15-18. <https://moluch.ru/conf/psy/archive/255/13088/>
5. Iskusnykh A.Yu. *Tsentrāl'nyy nauchnyy vestnik*, 2016, vol. 1, no. 17, pp. 12-13. <http://cscb.su/n/011701/011701004.htm>
6. Iskusnykh A.Yu. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii*. 2015, no. 53, pp. 59-68. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23604316>
7. Karvasarskiy D.B. *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical psychology]. SPb: Piter, 2011, 446 p.
8. Komarova E.N. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2018, pp. 8-11. <https://doi.org/10.18411/lj-31-01-2018-18>
9. Moskacheva M.A. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2014, vol. 22, no. 4, pp. 98-114. <https://psyjournals.ru/mpj/2014/n4/74168.shtml>
10. Nikulina D.S., Sineeva S.N. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki*, 2008, pp. 76-80. <http://old.izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/2008/6/20.pdf>
11. Ruzina L.A. *Mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy i metodicheskiy zhurnal «Smal'ta»*, 2016, no. 4, pp. 71-74. <http://smalta-ckt.ru/issue/view/22/23>
12. Starostina E.G. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya*, 2010, vol. 20, no. 4, pp. 31-38. https://psychiatr.ru/files/magazines/2010_12_scp_177.pdf
13. Kozlov V.V., Mazilov V.A., Fetiskin N.P. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow: Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology, 2018, 720 p.
14. Kholina A.V. *Vesennie psikhologo-pedagogicheskie chteniya: materialy IV Mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati pochetnogo professora AGU A.V. Burovoy* [Spring psychological and pedagogical readings: materials of the IV Interregional scientific and practical conference dedicated to the memory of the honorary professor of ASU A.V. Burovoy]. 2020, pp. 129-132.
15. Kholmogorova A.B., Moskovskaya M.S., Sheryagina E.V. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2014, vol. 22, no. 4, pp. 115-129. <https://psyjournals.ru/mpj/2014/n4/74178.shtml>

17. Grynberg D., Luminet O., Corneille O., Grèzes J., Berthoz S. Alexithymia in the interpersonal domain: a general deficit of empathy? *Personality and Individual Differences*, 2010, vol. 49, no. 8, pp. 845-850. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2010.07.013>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Косинова Мария Сергеевна, студент 4-го курса направления «Социальная психология»

*Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Российская Федерация*

marya.kosinowa@yandex.ru

Зубарева Надежда Сергеевна, ассистент кафедры психологии и педагогики

*Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Российская Федерация*

ns.zubareva@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Maria S. Kosinova, 4th year Student of the Direction ‘Social psychology’

*Novosibirsk State Technological University
20, K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation
maria.kosinowa@yandex.ru*

ORCID: 0000-0001-6717-3545

Nadezhda S. Zubareva, Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy

*Novosibirsk State Technological University
20, K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation
ns.zubareva@mail.ru.ru*

ORCID: 0000-0002-3829-1339

ResearcherID: AAN-3050-2020

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-68-81

УДК 159.9:316.6

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И СУПРУЖЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Мустафаев Т., Ильченко В.В.

Цель. Статья посвящена изучению социально-психологических особенностей удовлетворенности браком у представителей разных этнических групп.

Методы исследования: экспресс-методика «Удовлетворённость браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), методика «Особенности общения в семье» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), методика «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрае, П. Коста).

Результаты. В статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей удовлетворённости браком у представителей разных этнических групп. Выявлены достоверные различия в удовлетворённости браком, супружеском взаимодействии, индивидуально-психологических особенностях у респондентов различных национальностей. Описаны корреляционные связи между удовлетворённостью браком и особенностями межличностного общения супругов, распределением ролей, индивидуально-психологическими свойствами у осетин и азербайджанцев.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть использованы в практике семейного консультирования, а также для разработки психокоррекционных программ для представителей данных этнических групп.

Ключевые слова: семья; удовлетворённость браком; ролевое распределение; супружеское общение; индивидуально-психологические особенности; этнические группы.

MARRIAGE SATISFACTION AND MARITAL INTERACTION AMONG MEMBERS OF VARIOUS ETHNIC GROUPS

Mustafaev T., Ilchenko V.V.

Purpose. *The article is devoted to the study of socio-psychological characteristics of satisfaction with marriage among representatives of different ethnic groups.*

Methodology. *Express-method of «Marital satisfaction Questionnaire» (V.V. Stolin, T.L. Romanova, G.P. Butenko), method of «Features of communication in the family» (Yu. Ye. Aleshina, L. Ya. Gozman, Ye. M. Dubovskaya), method of «Distribution of roles in the family» (Yu. Ye. Aleshina, L. Ya. Gozman, Ye. M. Dubovskaya), «The Five-Factor Personality Inventory (McCrae & Costa).*

Results. *The article presents the results of an empirical research of the characteristics of marital satisfaction among representatives of different ethnic groups. The research revealed significant differences in marriage satisfaction, marital interaction and individual psychological aspects within respondents of various nationalities. It describes the correlation between marital satisfaction and the characteristics of interpersonal communication of spouses and the distribution of roles in the family and individual psychological properties of Ossetians and Azerbaijanis.*

Practical implications. *The results of the research can be applied to the practice of family counseling and for the development of psychocorrectional programs for representatives of these ethnic groups.*

Keywords: *family; marital satisfaction; distribution of roles; marital communication; individual psychological characteristics; ethnic groups.*

Введение

В современной психологической науке семья как малая группа привлекает особое внимание исследователей, поскольку институт семьи переживает системный кризис. Вопрос об укреплении брака и улучшении брачной структуры населения приобретает важней-

шее государственное значение в связи ростом разводов и проблемой рождаемости [3]. Взаимные усилия каждого члена семьи создают психологический климат, который, в свою очередь, не может быть неизменным. Низкая культура межличностного общения в семье приводит к фрустрации значимых потребностей личности: в оценке и самооценке, признании, эмоциональной разрядке и эмоциональном контакте, во внимании, сопереживании и т.п. В результате семейные отношения становятся менее удовлетворительными, а это, в свою очередь, оказывает влияние на стабильность брака [6].

Обращаясь к анализу особенностей удовлетворенности браком у представителей разных этнических групп, можно отметить, что в целом данная проблема имеет сравнительно низкий уровень проработанности. Л.И. Доева подчеркивает, что существует необходимость в исследовании этнопсихологического аспекта удовлетворенности супружескими отношениями [2].

В исследовании С.К. Летягиной, посвященном сравнительному анализу социально-психологических факторов удовлетворенности браком в русских и осетинских семьях, было показано, что большое значение для обеспечения удовлетворенности браком в осетинских семьях имеет степень активности женщины в браке. Автором также подчеркивается, что для осетинских семей характерным является более высокий уровень выраженности традиционных черт в воспитании детей. Осетинские женщины в семейной жизни в большей степени ориентированы на нормы морали, долг по сравнению с русскими женщинами [7].

Исследование Э.Э. Акимовой посвящено анализу особенностей удовлетворенности браком у представителей различных этнических групп на примере крымских татар и славян. Проведенное исследование позволило заключить, что уровень удовлетворенности браком у представителей славянского этноса существенно выше, чем у представителей группы крымских татар, что обуславливается, по мнению исследователя, специфическими особенностями культурных традиций и взаимоотношений в браке [1].

Таким образом, существуют определенные особенности удовлетворенности браком у представителей разных этнических групп. В

связи с этим, изучение социально-психологических особенностей семей различных этнических групп является значимым компонентом данного научного поиска.

Материалы и методы исследования

Выборку исследования составили 52 респондента в возрасте от 20 до 65 лет, состоящие в официальном браке, из которых 28 азербайджанцев, которые проживают в Грузии (г. Марнеули) и 24 осетин, проживающие в Северной Осетии (г. Владикавказ). Стаж семейной жизни от 1 до 40 лет.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методы: экспресс-методика «Удовлетворённость браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), методика «Особенности общения в семье» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), методика «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) [4], «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрае, П. Коста) [8].

Репрезентативность выборки обеспечена случайным отбором. Результаты исследования были обработаны с помощью компьютерной программы SPSS 22.0. Характер распределения количественных признаков был выявлен с помощью метода Колмогорова – Смирнова. При нормальном распределении мы сравнили независимые выборки, используя t-критерий Стьюдента. Для анализа корреляционных связей был использован коэффициент корреляции г-Пирсона.

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования данные указывают на то, что уровень удовлетворенности браком у осетин достоверно выше ($t=3,00$; $p=0,005$), чем у азербайджанцев. В целом, несмотря на то, что большинство семей в двух группах можно отнести к категории «благополучных» и «скорее благополучных», можно отметить, что уровень удовлетворенности браком в группе представителей осетинских семей в целом выше, чем в группе представителей азербайджанских семей (рис. 1).

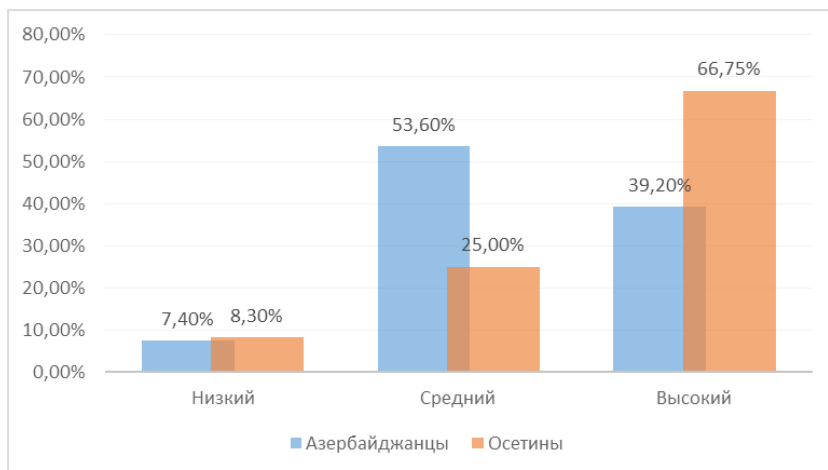


Рис. 1. Удовлетворенность браком у представителей разных этнических групп

Таким образом, результаты сравнительного анализа позволяют говорить о том, что уровень удовлетворенности браком в осетинских семьях достоверно выше, чем в азербайджанских семьях. Мы полагаем, что это обуславливается характером культурных традиций, специфическими особенностями внутрисемейных отношений, а также социальным положением участников исследования в той социально-культурной среде, в которой они постоянно проживают.

Результаты исследования особенностей общения брачных партнёров позволяют говорить о том, что существуют значимые различия по изучаемым показателям в двух этнических группах. Показано, что для осетин, характерным является достоверно более высокий уровень доверительности общения ($t=-3,40$; $p=0,001$). Следовательно, для представителей осетинских семей характерен, в целом, более высокий уровень оценки доверительности общения между супругами, личностной включенности и непосредственности в межличностном общении и взаимодействии по сравнению с представителями азербайджанских семей.

Также было показано, что участники исследования, которые являются представителями осетинских семей, более благоприятным

образом оценивают степень взаимопонимания во взаимоотношениях с брачным партнёром в оценках себя как субъекта взаимоотношений ($t=-2,41$; $p=0,02$).

Помимо указанных особенностей, можно также отметить наличие достоверных различий по следующим показателям: «легкость в общении» ($t=-2,60$; $p=0,013$), «психотерапевтичность общения» ($t=-5,43$; $p<0,001$). Следовательно, полученные данные позволяют с уверенностью говорить о том, что для лиц, являющихся представителями осетинских семей, характерным является более высокий уровень сформированности коммуникативного аспекта семейных отношений, а также более высокий уровень проявления функции оказания психологической помощи, поддержки и принятия по сравнению с показателями, полученными в азербайджанских семьях.

Соотношение показателей представлено на рисунке 2.

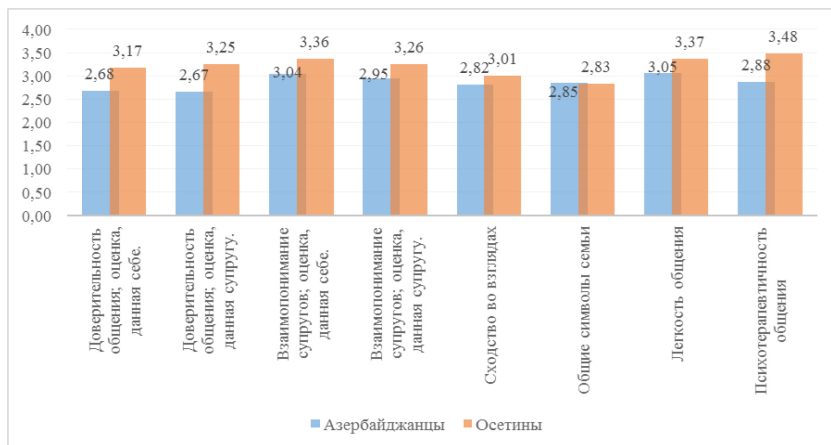


Рис. 2. Соотношение средних значений показателей особенностей общения в семье

Таким образом, результаты исследования особенностей общения в семье позволяют говорить о наличии различий в показателях у представителей двух этнических групп. Показано, что для представителей азербайджанского этноса характерным являются достоверно более низкие показатели доверительности общения, субъективной

оценки взаимопонимания супругов, а также показателей легкости и психотерапевтичности общения.

Полученные данные в ходе исследования распределения ролей в семье у представителей различных национальностей позволяют говорить о том, что для представителей двух групп свойственно наличие сходных взглядов относительно вопросов воспитания детей, материального обеспечения семьи, эмоционального климата, организации досуга. Также имеется тенденция (не достигающая статистически достоверного уровня), что в осетинских семьях роль женщины как хозяйки имеет более высокий уровень выраженности по сравнению с оценкой роли женщины как хозяйки в азербайджанских семьях.

Характеризуя остальные аспекты распределения ролей в семье, можно отметить, что представители азербайджанских и осетинских семей склонны рассматривать женщину, как ответственную за воспитание детей и поддержку благоприятного эмоционального климата в семье. С другой стороны, мы выявили, что роль мужчины рассматривается как добытчика и ответственного за материальное обеспечение семьи. Также отмечается значимость обоих супругов в плане ответственности за организацию семейного быта.

Соотношение средних значений показателей по шкале представлено на рисунке 3.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные указывают на то, что респонденты двух групп отмечают высокий уровень значимости женщин в вопросах воспитания детей, обеспечения эмоционального климата в семье и высокую значимость мужчин как ответственных за материальное обеспечение семьи.

Полученные результаты также позволили нам выявить достоверные различия по следующим показателям шкал пятифакторного личностного опросника: «активность – пассивность» ($t=3,53$; $p=0,001$), «доверчивость – подозрительность» ($t=-2,31$; $p=0,026$), «тревожность – беззаботность» ($t=2,20$; $p=0,034$), «депрессивность – эмоциональная устойчивость» ($t=2,98$; $p=0,005$), «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» ($t=3,20$; $p=0,003$), «артистичность – отсутствие артистичности» ($t=2,43$; $p=0,02$). Сле-

довательно, для представителей азербайджанского этноса характерным является более высокий уровень активности, тревожности, депрессивности, эмоциональной устойчивости и артистичности по сравнению с представителями осетинского этноса. Также можно говорить о более низком уровне доверчивости у представителей азербайджанских семей.

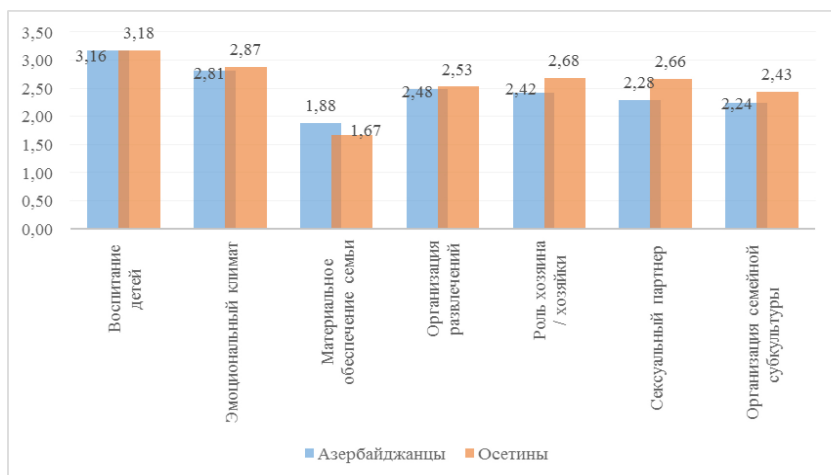


Рис. 3. Соотношение средних значений по показателям распределения ролей в семье

В рамках исследования мы также попросили участников исследования оценить психологический климат в своей семье. Определено, что представители осетинского этноса более высоко оценивают психологический климат в семье ($t=-3,28$; $p=0,002$) по сравнению с азербайджанским этносом. Данные обстоятельства могут говорить о том, что характер восприятия семейных отношений, специфика взаимоотношений между супругами, а также характер общения между ними непосредственным образом сказываются на субъективном восприятии психологического климата в семье.

В азербайджанской выборке определено, что существуют статистически значимые корреляционные связи между удовлетворенностью браком и следующими показателями супружеского взаимодействия:

взаимопониманием ($r=0,620$; $p=0,001$), сходством во взглядах ($r=0,438$; $p=0,025$), легкостью общения ($r=0,558$; $p=0,003$). Также выявлена прямая связь между удовлетворённостью браком и шкалой «доминантность – подчиненность» ($r=0,473$; $p=0,026$).

Иными словами, можно говорить о том, что в качестве факторов удовлетворенности супружескими отношениями у представителей азербайджанского этноса может рассматриваться взаимопонимание между супругами, конструктивность взаимоотношений, а также общность взглядов. Также, мы полагаем, что активность, целенаправленность, а также стремление занять ведущее положение во взаимоотношениях с другими людьми и социальной средой, в целом, может рассматриваться как фактор удовлетворенности браком в группе представителей азербайджанского этноса.

В осетинской выборке выявлена связь между удовлетворённостью браком и такими параметрами супружеского взаимодействия, как: «организация развлечений» ($r=0,580$; $p=0,009$), «доверительность в общении» ($r=0,560$; $p=0,013$), «взаимопонимание между супругами»: ($r=0,570$; $p=0,011$). Было также установлено, что удовлетворенность браком осетин связана с такими показателями, как «сходство во взглядах» ($r=0,526$; $p=0,021$), «общие символы семьи» ($r=0,764$; $p=0,000$), «легкость в общении» ($r=0,790$; $p=0,000$) и «психотерапевтичность» ($r=0,574$; $p=0,010$). Данные обстоятельства свидетельствуют о том, что удовлетворенность браком коррелирует с показателями, характеризующими степень конструктивности общения и взаимоотношений, внутрисемейной поддержки, степенью развития внутрисемейной культуры. Иными словами, для представителей осетинской этнической группы большое значение имеет взаимопонимание между супругами, конструктивность общения, доверительность взаимоотношений и возможность оказания помощи и поддержки в семье.

Также выявлено наличие более сложной структуры корреляций между показателями удовлетворенности браком и показателями личностных особенностей. Так, были выявлены корреляции показателей по шкалам «экстраверсия-интроверсия» ($r=0,465$; $p=0,045$),

«поиск впечатлений-избегание впечатлений» ($r=0,486$; $p=0,035$), «артистичность-отсутствие артистичности» ($r=0,532$; $p=0,019$) и «пластичность-ригидность» ($r=0,457$; $p=0,049$). Данные обстоятельства указывают на то, что более высокий уровень удовлетворенности браком будут иметь те лица, которые ориентированы на социальное взаимодействие и непосредственны в контактах, ориентированы на поиск новых впечатлений, а также проявляют гибкость в поведении с различными людьми.

Проведённый нами анализ показал, что такие параметры супружеского общения, как взаимопонимание, сходство во взглядах и легкость в общении способствуют повышению удовлетворённости браком, независимо от этнической принадлежности респондентов. Однако в азербайджанских семьях выявлено, что чем более у респондентов проявляется такое свойство личности, как доминантность, тем в большей степени они удовлетворены браком. Для осетин такие параметры супружеского и ролевого взаимодействия, как доверительность общения, наличие общих символов, психотерапевтичность общения, реализация роли организатора развлечений женой связаны с ростом удовлетворённости браком. Также респонденты, у которых более выражена экстраверсия, пластичность, артистичность и склонность к поиску впечатлений, вероятнее всего, будут более удовлетворены браком.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные указывают на то, что существуют различия в социально-психологических особенностях представителей различных этнических групп, связанных с удовлетворенностью браком.

Результаты, полученные в нашем эмпирическом исследовании, могут расширить существующие знания о факторах, связанных с удовлетворенностью браком у азербайджанцев и осетин. Полученные данные также могут быть использованы в практике семейного консультирования и в разработке психокоррекционных программ для представителей данных этнических групп.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено без участия спонсоров.

Список литературы

1. Акимова Э.Э. Психологическое исследование особенностей удовлетворенности браком у представителей различных этнокультурных групп // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2019. № 3. С. 99-109.
2. Доева Л.И. Образ супруга в сознании мужчин и женщин республики Северная Осетия-Алания: автореф. дис. канд. пс. наук. Владикавказ, 2017. 25 с.
3. Ильченко В.В. Социально-психологические аспекты удовлетворённости браком у мужчин и женщин / Ильченко В.В., Бекоева Т.А. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 5. С. 82-87. http://www.cegr.ru/downloads/journal_5_2016.pdf
4. Ильченко В.В., Афанасьева Ю.А. Психология семьи и семейное консультирование: Учебно-методическое пособие. Владикавказ, СОГУ, 2019. 162 с.
5. Ильченко В.В., Мустафаев Т. Удовлетворенность браком у представителей разных этнических групп // Семья и дети в современном мире. Сборник материалов Международной конференции, посвященный актуальным проблемам семьи и детства, развития детей в семьях разного типа, психологическим особенностям детей разного возраста, различным аспектам гендерной проблематики семьи и детства. Том VI. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 592-595.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2006. 320 с.
7. Летягина С.К. Сравнительный анализ социально-психологических факторов удовлетворенности браком в русских и осетинских семьях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акме-

ология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, № 3. С. 36-41.
https://akmepsy.sgu.ru/system/files_force/10._letyagina_2012_3.pdf

8. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 23 с.

References

1. Akimova E.E. Psikhologicheskoye issledovaniye osobennostey udovletvorennosti brakom u predstaviteley razlichnykh etnokul'turnykh grupp [Psychological research of features of marriage satisfaction among members of various ethnocultural groups]. *Psikhologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya* [Psychology and pedagogy in the Crimea: ways of development], 2019, no. 3, pp. 99-109.
2. Doyeva L.I. *Obraz supruga v soznanii muzhchin i zhenshchin respubliky Severnaya Osetiya-Alaniya* [The image of a spouse in the minds of men and women of the Republic of North Ossetia-Alania]: dissertation abstract of PhD in Psychology. Vladikavkaz, 2017. 25 p.
3. Il'chenko V.V., Bekoyeva T.A. Sotsial'no-psikhologicheskiye aspekty udovletvoronnosti brakom u muzhchin i zhenshchin [Socio-psychological aspects of marriage satisfaction in men and women]. *Ekonomicheskkiye i gumanitarnyye issledovaniya regionov* [Economic and humanitarian studies of regions], 2016, no. 5, pp. 82-87. http://www.cegr.ru/downloads/journal_5_2016.pdf
4. Ilchenko V.V., Afanasyeva Yu.A. *Psikhologiya sem'i i semeynoye konsul'tirovaniye: Uchebno-metodicheskoye posobiye* [Family psychology and family counseling: Study guide]. Vladikavkaz, SOGU, 2019. 162 p.
5. Ilchenko V.V., Mustafaev T. Udovletvorennost' brakom u predstaviteley raznykh etnicheskikh grupp [Marriage satisfaction among members of various ethnic groups]. *Sem'ya i deti v sovremennom mire. Sbornik materialov Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennyy aktual'nyim problemam sem'i i detstva, razvitiya detey v sem'yakh raznogo tipa, psikhologicheskimi osobennostyami detey raznogo vozrasta, razlichnyimi aspektami gendernoy problematiki sem'i i detstva* [Family and children in the modern world. Collection of materials of the International Conference,

- dedicated to topical problems of family and childhood, the development of children in families of different types, psychological characteristics of children of different ages, various aspects of gender issues in family and childhood]. Volume VI. SPb, 2020, pp. 592-595.
6. Karabanova O.A. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya* [Family psychology and basics of family counseling: a tutorial]: study guide. M.: Gardariki, 2006. 320 p.
 7. Letyagina S.K. Sravnitel'nyy analiz sotsial'no-psikhologicheskikh faktorov udovletvorennosti brakom v russkikh i osetinskikh sem'yakh [Comparative analysis of socio-psychological factors of satisfaction with marriage in Russian and Ossetian families]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Saratov University Bulletin]. New series. Series: Acmeology of Education. Developmental psychology, 2012, vol. 1, no. 3, pp. 36-41. https://akmepsy.sgu.ru/system/files_force/10._letyagina_2012_3.pdf
 8. Khromov A.B. *Pyatifaktornyy oprosnik lichnosti* [Five-factor personality questionnaire]: study guide. Kurgan: Kurgan State University Publishing House, 2000, 23 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Мустафаев Тамерлан, студент 2-го курса магистратуры, кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова»
ул. Ватутина, 44-46, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания, 362025, Российская Федерация
tamerlano0039@gmail.com

Ильченко Виктория Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова»
ул. Ватутина, 44-46, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания, 362025, Российская Федерация
vilchen@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tamerlan Mustafaev, Master's Student, Department of Psychology

*North Ossetian State University named after Kosta Levanovich
Khetagurov*

*44-46, Vatutin Str., Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Ala-
nia, 362025, Russian Federation*

tamerlanooo39@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5224-9428

Viktoriya V. Ilchenko, Ph.D. in Psychology, Docent of the Department
of Psychology

*North Ossetian State University named after Kosta Levanovich
Khetagurov*

*44-46, Vatutin Str., Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Ala-
nia, 362025, Russian Federation*

vilchen@mail.ru

SPIN-code: 5986-8976

ORCID: 0000-0001-8716-5964

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-82-94

УДК 159.922.7./8

ИЗМЕНЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ

Пронина А.Н.

Цель. Статья посвящена изучению внутренней мотивации первоклассников в период перехода на дистанционное обучение. Автор описывает основные научные подходы к актуальности проблемы учебной деятельности первоклассников и отмечает значимость учебной мотивации как одного из основных компонентов, раскрывает специфику и составляющие внутренней учебной мотивации. В исследовании представлены результаты опроса родителей, показывающие, что переход на дистанционное обучение в период самоизоляции вызывает изменение учебной мотивации школьников.

Целью экспериментальной работы являлось выявление различий и изменений внутренней учебной мотивации первоклассников до и после перехода на дистанционное обучение в период самоизоляции.

Метод или методология проведения работы. Эксперимент включал три этапа: на первом были определены характеристики и уровни внутренней учебной мотивации первоклассников в период традиционного обучения в школе (ноябрь – декабрь 2019 г.), на втором – измерялась внутренняя учебная мотивация в период дистанционного обучения (апрель – май 2020), на третьем этапе осуществлялось сравнение и определение различий внутренней учебной мотивации первоклассников при разных формах обучения. Методиками и методами диагностики внутренней учебной мотивации выступили: оценка школьной мотивации учащихся начальных классов (Н. Лусканова), «Изучение отношения к учебным предметам» (по

Г.Н. Казанцева), «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова), t-критерий Стьюдента.

Результаты. *Результаты работы показали, что у испытуемых первоклассников выявлены различия внутренней мотивации по уровню и направленности, дистанционное обучение снижает уровень мотивации и направленность на получение знаний, у детей увеличивается направленность на получение оценки, мотивация и отсутствуют различия в мотивации изучения любимого учебного предмета. Автор делает предположение, что такие различия обусловлены возрастной несформированностью у первоклассников учебной мотивации, саморегуляции и целеудержания, отсутствием непосредственного контроля со стороны учителя, длительностью дистанционного обучения.*

Область применения результатов. *Результаты исследования могут быть применены в педагогической психологии, теории и технологии обучения.*

Ключевые слова: *учебная мотивация; внутренняя учебная мотивация; дистанционное обучение; первоклассники; самоизоляция.*

CHANGE IN THE INTERNAL LEARNING MOTIVATION OF THE FIRST-YEAR SCHOOLCHILDREN IN THE TRANSITION TO DISTANCE LEARNING DURING THE PERIOD OF SELF-ISOLATION

Pronina A.N.

Purpose. *The article is devoted to the study of the internal motivation of first-year schoolchildren during the transition to distance learning. The author describes the main scientific approaches to the relevance of the problem of educational activity of first-year schoolchildren and notes the importance of educational motivation as one of the main components, reveals the specifics and components of internal educational motivation. The study presents the results of a survey of parents showing that the transition to distance learning during the period of self-isolation causes a change in the educational motivation of schoolchildren.*

The purpose of the experimental work was to identify differences and changes in the internal learning motivation of first-year schoolchildren before and after the transition to distance learning during the period of self-isolation.

Method and methodology of the study. *The experiment included three stages: at the first, the characteristics and levels of internal learning motivation of first-year schoolchildren were determined during the period of traditional schooling (November – December 2019). At the second one, internal learning motivation was measured during the distance learning period (April – May 2020). The third stage was to compare and determine the differences in the internal learning motivation of first-year schoolchildren in different forms of education. Methods and methods for diagnosing internal learning motivation were: assessment of school motivation of primary school students (N. Luskanova), “Studying the attitude to school subjects” (according to G. N. Kazantsev), “Focus on the acquisition of knowledge” (E.P. Ilyin, N.A. Kurdyukova), Student’s t-test.*

Results. *The results of the work showed that the tested first-year schoolchildren had differences in internal motivation in terms of level and focus, distance learning reduces the level of motivation and focus on acquiring knowledge, children are more focused on getting an assessment, motivation and there are no differences in the motivation for studying their favorite subject. The author makes the assumption that such differences are due to the age-related lack of first-year schoolchildren’s educational motivation, self-regulation and goal-retention, the lack of direct control from the teacher, and the duration of distance learning.*

Scope of the results. *The research results can be applied in educational psychology, theory and teaching technology.*

Keywords: *educational motivation; internal learning motivation; distance learning; first-year schoolchildren; self-isolation.*

Начало учебной деятельности в жизни ребёнка младшего школьного возраста обусловлено необходимостью адаптации к новой социальной ситуации развития и новому виду ведущей деятельности [7]. Учебная мотивация является одним из основных компонентов

учебной деятельности и от её сформированности зависит направленность учебной деятельности, позитивная динамика академической успеваемости, психологическое благополучие школьника (Р.К. Валеева [3], Т.О. Гордеева [5], Ю.М. Жаворонкова, И.А. Кильмасова [6], В.И. Чирков [11] и др.).

В научной литературе изучены специфика, динамика, компонентный состав, виды, критерии и уровни учебной мотивации младших школьников (Т.В. Архиреева [1], А.О. Бухаров [2], С.В. Гани [4] и др.). Выявлено, что на «протяжении младшего школьного возраста изменяется значимость (выраженность) учебной мотивации и степень выраженности входящих в её состав мотивов: постепенное снижение (мотив получения высокой отметки), увеличение в конце периода (ориентация на будущее), рост, переходящий в плато (познавательная мотивация), повышение в начале и в конце обучения в начальных классах (мотивация избегания неудачи), сохранение стабильного уровня представленности мотива (долг перед учителем)» [4].

Спектр проблем, которые обнажились у школьников в результате резкого перехода к дистанционному формату обучения в период самоизоляции, довольно широк – это коммуникативные, учебные, организационные, технические трудности [12].

Центр компетенций Ed Crunch University на базе НИТУ МИСиС в период с 1 по 20 сентября 2020 г. провел опрос 15 тыс. родителей, дети которых в связи с пандемией коронавируса обучались онлайн, на предмет выявления недостатков дистанционного обучения. Так, «34% респондентов назвали самым ощутимым недочетом низкое качество интернет-соединения, 29% – перебои в работе онлайн-платформ, еще 20% – низкую цифровую грамотность учителей. Среди значимых недостатков родителями также были отмечены низкая мотивация учащихся и недостаток качества цифрового контента. Исследование показало, что 72% респондентов считают, что дистанционное образование уступает традиционному» [10]. Эксперты проекта ОНФ «Равные возможности – детям» и фонда «Национальные ресурсы образования» опросили по всей стране 2695 школьников от 13 до 18 лет об их оценках дистанционного обучения и выявили

такие положительные моменты дистанционного режима обучения как интерес к новой форме обучения, психологическая комфортность. Среди проблем и недостатков нового формата обучения для учеников являются нехватка общения с другими учениками и педагогами, утомляемость, увеличившийся объем заданий для самостоятельной работы, сложности с пониманием нового материала [8].

В зарубежных исследованиях, посвящённых изучению проблем перехода образовательных учреждений на дистанционное обучение, акцентировано внимание на таких противоречивых проблемах, как: 1) все педагоги были озабочены образовательным благополучием своих учеников, у которых основные жизненные потребности превалировали над академическими достижениями, во время обучения в период пандемии [14]; 2) студенты и школьники положительно относились к онлайн-обучению и продолжали развиваться в своем обучении, несмотря на все ограничения, с которыми они сталкивались [13]; 3) для поддержания мотивации и вовлеченности школьников в течение длительного периода онлайн-обучения учителям и педагогам необходимо были применять соответствующие учебные подходы [15, 16].

Теоретический анализ проблемы учебной мотивации первоклассников в отечественных и зарубежных исследованиях показал, что отсутствуют работы, посвящённые изучению различий внутренней учебной мотивации первоклассников в традиционном обучении и при переходе на дистанционное обучение в период самоизоляции.

Цель исследования состояла в выявлении различий внутренней учебной мотивации первоклассников при обучении в традиционной и дистанционной форме обучения в период длительной самоизоляции (на примере малой выборки).

Материалы и методы

Экспериментальная работа по сравнению внутренней учебной мотивации первоклассников при переходе с традиционного на дистанционное обучение в период самоизоляции проводилась в три этапа. На первом этапе была выявлена учебная мотивация первоклассников в период обучения в традиционной форме (ноябрь –

декабрь 2019 г.), на втором диагностировалась учебная мотивация первоклассников при переходе на дистанционное обучение (апрель – май 2020), на третьем проводилось сравнение учебной мотивации.

Характеристика методик исследования: на первом и втором этапе применялись методики диагностики уровня учебной мотивации (Н. Лукановой), «Изучение отношения к учебным предметам» (по Г.Н. Казанцевой), «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова). На третьем этапе для сравнения учебной мотивации до перехода на самоизоляцию и в период дистанционного обучения применялся статистический метод параметрического t-критерия Стьюдента (для зависимых малых выборок с равным числом измерений в каждой) с помощью программы SPSS Statistics.

Объём генеральной совокупной выборки составил 48 младших школьников (N=48) учеников 1 класса МБОУ ОШ №15 г. Ельца. Средний возраст испытуемых составил 7.6 лет \pm 0.32. Разброс возраста: min – 7, max – 8 лет. Использование малой выборки обусловлено с одной стороны, невозможностью в условиях самоизоляции увеличить численность испытуемых, с другой - на малых выборках доверительные интервалы распределения Стьюдента шире и надёжнее.

Результаты

Представим результаты первичной обработки данных, полученных по трём методикам диагностики внутренней школьной мотивации первоклассников в условиях традиционного и дистанционного обучения в период самоизоляции (см. табл. 1).

Анализируя данные, представленные в таблице 1, можно обнаружить некоторые изменения в процентном соотношении по всем характеристикам и уровням внутренней мотивации в период перехода на дистанционное обучение: уменьшение процента первоклассников с высокими уровнями мотивации и повышение с низкой школьной мотивацией; снижение количества обучающихся с высокими уровнями положительных мотивов к любимому учебному предмету; увеличением количества школьников с направленностью внутренней мотивации на оценку.

Таблица 1.

**Характеристики внутренней школьной мотивации первоклассников
в традиционном обучении и при переходе на дистанционное обучение
в период самоизоляции**

Уровни школьной мотивации у первоклассников по методике Н. Лускановой (%)		
Уровни мотивации	Процентное распределение по уровням школьной мотивации	
	традиционное обучение	дистанционное обучение
высокий уровень школьной мотивации	20%	15%
хорошая школьная мотивация	24%	18%
положительное отношение к школе	36%	40%
низкая школьная мотивация	12%	21%
негативное отношение к школе	8%	6%
Преобладающие внутренние мотивы отношения к учебному предмету у первоклассников по методике «Изучение отношения к учебным предметам» (по Г.Н. Казанцевой) (%)		
Уровни внутренних мотивов отношения к любимому учебному предмету	Наличие их у испытуемых в процентном соотношении	
	традиционное обучение	дистанционное обучение
Повышенный уровень внутренних мотивов изучения предмета (интерес, удовольствие, понимание значимости)	34%	28%
Средний уровень внутренних мотивов изучения предмета (просто интересно, общее развитие, просто нравится, легко усваивается)	45%	39%
Низкий уровень внутренних мотивов изучения предмета (выгодный, значимость для учителя и родителей)	21%	33%
Преобладающие виды направленности внутренних мотивов получения знаний у первоклассников по методике «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова) (%)		
Виды направленности мотивов	Наличие их у испытуемых в процентном соотношении	
	традиционное обучение	дистанционное обучение
направленность на приобретение знаний	32%	19%
направленность на отметку	68%	81%

Представим результаты сравнения внутренней учебной мотивации первоклассников до перехода на самоизоляцию и в период дистанционного обучения с применением статистического метода

параметрического t-критерия Стьюдента с помощью программы SPSS Statistics (табл. 2).

Таблица 2.

Различия внутренней учебной мотивации первоклассников в традиционной и дистанционной форме обучения (t-критерий Стьюдента)

Параметры оценивания внутренней учебной мотивации первоклассников	Наличие различий традиционного и дистанционного обучения в школе (до самоизоляции) (t эмп.)
Уровни школьной мотивации	2.26 ± 0.181* (при tкр.=2,012)
Виды направленности мотивов (на приобретение знаний и на получение оценки)	2.75 ± 2.144* (при tкр.=2,012)
внутренних мотивов отношения к любимому учебному предмету	1.008 ± 1.115 (при tкр.=2,012)

Примечание.* – значимые различия, при $p < 0,05$

В ходе исследования установлено, что имеются различия на 5% уровне значимости в двух сравниваемых параметрах внутренней мотивации первоклассников – уровнях и видах направленности мотивов и отсутствуют различия в мотивах отношения к предпочитаемым учебным предметам.

Обсуждение результатов

Переход на дистанционное обучение существенно меняет виды направленности мотивов в сторону мотива получения оценки и снижения мотива приобретения знаний. Выявленные различия обусловлены в первую очередь влиянием перехода в период самоизоляции на полное дистанционное обучение. Мы считаем, что есть несколько причин таких различий:

1) первоклассники, у которых внутренняя учебная мотивация находится в стадии становления и развития, оказались не готовыми и не адаптированными к полному переходу на дистанционную форму обучения с полным отсутствием непосредственного взаимодействия и контроля со стороны учителя. В науке выявлено, что чем младше школьник, тем сильнее зависимость учебной мотивации от контроля присутствующего учителя [7];

2) у первоклассников ещё не в полной мере сформировано целеполагание и саморегуляция как основные детерминанты самостоятельной работы. Индивидуальное самостоятельное выполнение заданий первоклассником при использовании онлайн-обучения, где отсутствует непосредственный визуальный и коммуникативный контакт с учителем, приводит к тому, что первоклассник не удерживает длительное время поставленную учебную цель, не способен самостоятельно в полной мере отбирать необходимые средства для её реализации;

3) влияние временного фактора на различия и изменение учебной мотивации первоклассников. Период самоизоляции, в течение которого первоклассники обучались дистанционно, оказался длительным по времени, что усугубило многие характеристики учебной мотивации.

Заключение

Проведённое экспериментальное исследование было направлено на выявление изменения внутренней учебной мотивации первоклассников при переходе на дистанционное обучение в период самоизоляции. Полученные результаты показали изменения в процентном соотношении по всем характеристикам и уровням внутренней мотивации обучающихся первого класса в период перехода на дистанционное обучение, а также наличие статистически значимых различий только в уровнях и видах направленности мотивов.

Мы считаем, что полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации работы по подготовке первоклассников к обучению в смешанном формате, направленной на формирование умений и навыков самостоятельной работы и ответственного отношения к учебному процессу в различном сочетании традиционного очного обучения с применением элементов цифровых технологий в онлайн-формате.

Нельзя сделать однозначные выводы, что переход на дистанционное обучение в период самоизоляции является ведущим фактором изменения внутренней мотивации у испытуемых первоклассников.

Необходимы дополнительные исследования в данной области, которые позволят расширить знания по данной проблеме.

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Архиреева Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 2. С. 38-47. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110204>
2. Бухаров А.О. Учебная мотивация школьника и ее развитие в процессе обучения: учебное пособие. Шадринск, 2009. 67 с.
3. Валеева Р.К. Педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников в условиях безотметочного обучения: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2004. 20 с.
4. Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте: Дис. ...канд. психол. наук. М., 2009. 199 с.
5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Автореф. ...дис. д-ра психол. наук. М., 2013. 444 с.
6. Жаворонкова Ю.М., Кильмасова И.А. Мотивация учебной деятельности у детей младшего школьного возраста // Санкт-петербургский образовательный вестник. 2017. №3 (7). С. 18-22.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
8. Итоги опроса ОНФ родителей и школьников, оценивших дистанционное обучение, 2020 г. <https://onf.ru/2020/04/14/onf-predstavil-itogi-oprosna-ocenivshih-distancionnoe-obuchenie-roditeley-i-shkolnikov/>
9. Литвиненко Н.В. Социальная ситуация развития первоклассников и факторы адаптации к образовательной среде школы // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. №3. С. 109-114.
10. ТАСС. Рубрика «Общество». <https://tass.ru/obschestvo/9547511>
11. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. М.: АСТ, 2004. 139 с.
12. Эшмурадов Д.Э., Умарова И.Д. Вопросы организации дистанционного обучения в условиях самоизоляции // Теория и практика

- современной науки. 2020. № 6 (60). С. 587-589. https://f5f7e10c-a5dd-471b-96cb-d1595326738e.filesusr.com/ugd/b06fdc_7a8d7a5fa24a4a5baa664ee4679e51d9.pdf?index=true
13. Moser K. M., Wei T., Brenner D. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators // System. 2021. Vol. 97. Article 102437. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
 14. Rahiem M. D. H. Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic // Children and Youth Services Review. 2021. Vol. 120. Article 105802. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105802>
 15. Rahiem M.D.H. Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID-19 Emergency Remote Learning // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8 (11B). pp. 6124-6133. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248>
 16. Ramij M., Sultana A. Preparedness of Online Classes in Developing Countries amid COVID-19 Outbreak: A Perspective from Bangladesh (June 29, 2020). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3638718>

References

1. Arkhireeva T.V. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2015, vol. 11, no. 2, pp. 38-47. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110204>
2. Bukharov A.O. *Uchebnaya motivatsiya shkol'nika i ee razvitie v protsesse obucheniya* [Learning motivation of a student and its development in the learning process]. Shadrinsk, 2009, 67 p.
3. Valeeva R.K. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya uchebnoy motivatsii mladshikh shkol'nikov v usloviyakh bezotmetchnogo obucheniya* [Pedagogical conditions for the formation of educational motivation in younger schoolchildren in the conditions of mark-free education]. M., 2004, 20 p.
4. Gani S.V. *Razvitie motivatsii v mladshem shkol'nom vozraste* [Development of motivation in primary school age]. M., 2009, 199 p.
5. Gordeeva T.O. *Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya* [Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions for development]. M., 2013, 444 p.

6. Zhavoronkova Yu.M., Kil'masova I.A. Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti u detey mladshego shkol'nogo vozrasta [Motivation of educational activity in children of primary school age]. *Sankt-peterburgskiy obrazovatel'nyy vestnik*, no. 2017, no. 3 (7), pp. 18-22.
7. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. M.: Logos, 2000, 384 p.
8. Results of the All-Russian Popular Front survey of parents and school-children who rated distance learning, 2020. <https://onf.ru/2020/04/14/onf-predstavil-itogi-oprosa-ocenivshih-distancionnoe-obuchenie-roditeley-i-shkolnikov/>
9. Litvinenko N.V. Sotsial'naya situatsiya razvitiya pervoklassnikov i faktory adaptatsii k obrazovatel'noy srede shkoly [The social situation of the development of first-graders and the factors of adaptation to the educational environment of the school]. *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera*, 2014, no. 3, pp. 109-114.
10. Russians named the main disadvantages of distance learning. *TASS*. <https://tass.ru/obschestvo/9547511>
11. Chirkov V.I. *Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti* [Motivation for learning activities]. M.: AST, 2004, 139 p.
12. Eshmuradov D.E., Umarova I.D. *Teoriya i praktika sovremennoy nauki*, 2020, no. 6 (60), pp. 587-589. https://f5f7e10c-a5dd-471b-96cb-d1595326738e.filesusr.com/ugd/b06fdc_7a8d7a5fa24a4a5baa664ee4679e51d9.pdf?index=true
13. Moser K. M., Wei T., Brenner D. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 2021, vol. 97, article 102437. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
14. Rahiem M. D. H. Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 2021, vol. 120, article 105802. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105802>
15. Rahiem M.D.H. Technological Barriers and Challenges in the Use of ICT during the COVID-19 Emergency Remote Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2020, vol. 8 (11B), pp. 6124-6133. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082248>

16. Ramij M., Sultana A. Preparedness of Online Classes in Developing Countries amid COVID-19 Outbreak: A Perspective from Bangladesh (June 29, 2020). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3638718>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Пронина Анжелика Николаевна, профессор кафедры психологии и психофизиологии, доктор педагогических наук
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
ул. Коммунаров, 28, г. Елец, Липецкая обл., 399770, Российская Федерация
antipi-elena@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Anzhelika N. Pronina, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Doctor of Pedagogical Sciences
Bunin Yelets State University
28, Kommunarov Str., Yelets, Lipetsk region, 399770, Russian Federation
antipi-elena@yandex.ru
SPIN-code: 7714-8118
ORCID: 0000-0001-5454-9830
ResearcherID: AAF-7958-2020
Scopus Author ID: 57195201189

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-95-116

УДК 159.95

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ДИАГНОЗОМ НЕЙРОСЕНСОРНАЯ ПОТЕРЯ СЛУХА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сенченко Г.В., Лазарян В.В., Сенченко А.Ю.

Одной из наиболее распространенных групп детей с ОВЗ составляют дети с нарушениями слуха. Начало учебы в школе для слабослышащего ребенка требует дополнительных усилий по его адаптации как со стороны самого ребенка, так и со стороны педагогов и родителей. В статье представлены результаты нейропсихологической диагностики высших психических функций детей с диагнозом нейросенсорная потеря слуха (Н90), обучающихся в 1-ом классе по системе инклюзивного образования.

***Цель.** Оценка уровня развития высших психических функций первоклассников с нейросенсорной потерей слуха до и после проведения программы нейропсихологической коррекции.*

***Материалы и методы исследования.** В исследовании приняли участие 16 первоклассников, которым выставлен диагноз нейросенсорная потеря слуха, из них 11 мальчиков (68,8%) и 5 девочек (31,2%) в возрасте 8-9 лет. Нейропсихологическая диагностика детей проводилась с использованием нейропсихологического альбома Ж.М. Глозман и А.Е. Соболевой. Диагностика проводилась до и после проведения программы нейропсихологической коррекции.*

***Результаты.** При первичной диагностике детей выявлено: нарушение слухоречевой памяти; нарушение акустического гнозиса; нарушение квазипространственного представления и др. С учётом нейропсихологических особенностей этих детей мы разработали для них коррекционную программу. У первоклассников с нарушением слуха, прошедших нейропсихологическую коррекцию отмечается:*

улучшение в ориентирование в собственной личности и окружающем мире, улучшение динамического праксиса и праксиса поз, улучшение зрительного восприятия и понимания логико-грамматических конструкций, предложных конструкций, повысилась продуктивность запоминания, стало доступнее обобщение и решение задач.

Выводы. 1. Первоклассники с диагнозом нейросенсорная потеря слуха, имеют отставания в развитии ВПФ. 2. Программа нейропсихологической коррекции направлена не только на развитие нарушенных ВПФ, но и на увеличение адаптационных возможностей детей с нарушением слуха. 3. У детей, прошедших нейропсихологическую коррекцию, выявлено значительное улучшение в пробах и уровне усвояемости школьной программы.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов и психологов, чья деятельность связана с обучением слабослышащих детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование; нейросенсорная потеря слуха; дети с ограниченными возможностями здоровья; нейропсихологическая диагностика; нейропсихологическая коррекция; высшие психические функции.

NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION OF FIRST-GRADERS DIAGNOSED WITH NEUROSENSORY HEARING LOSS, STUDYING IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Senchenko G.V., Lazaryan V.V., Senchenko A.Yu.

One of the most common groups of children with disabilities is children with hearing impairments. A hearing-impaired child requires additional efforts to adapt, both on the part of the child himself, and on the part of teachers and parents. The article presents the results of neuropsychological diagnostics of higher mental functions of children with the diagnosis of sensorineural hearing loss (H90), studying in the 1st grade in the system of inclusive education.

Purpose. *Assessment of the level of development of higher mental functions (HMF) of first-graders with sensorineural hearing loss before and after the program of neuropsychological correction.*

Materials and methods of research. *The study involved 16 first-graders who were diagnosed with sensorineural hearing loss, including 11 boys (68.8%) and 5 girls (31.2%) aged 8-9 years. Neuropsychological diagnostics of children was carried out using the neuropsychological album of Zh.M. Glozman and A. E. Soboleva. The diagnosis was carried out before and after the neuropsychological correction program.*

Results. *The primary diagnosis of children revealed: violation of auditory-speech memory; disorders of acoustic gnosis; disorders of quasi-spatial vision, etc. Taking into account the neuropsychological characteristics of these children, we have developed a correctional program for them. First-graders with hearing impairment who have undergone neuropsychological correction are noted to have improved orientation in their own personality and the world around them, improved dynamic praxis and praxis of postures, improved visual perception and understanding of logical-grammatical constructions, prepositional constructions, increased memorization productivity, and more accessible generalization and problem solving.*

Conclusions. *1. First-graders with a diagnosis of sensorineural hearing loss have delays in the development of HMF. 2. The program of neuropsychological correction is aimed not only at the development of HMF, but also at increasing the adaptive capabilities of children with hearing impairment. 3. Children who underwent neuropsychological correction showed a significant improvement in tests and the level of assimilation of the school curriculum.*

Practical implications. *The results of the study can be used in the work of teachers and psychologists whose activities are related to the training of hard-of-hearing children.*

Keywords: *inclusive education; sensorineural hearing loss; children with disabilities; neuropsychological diagnosis; neuropsychological correction; higher mental functions.*

Актуальность

Одной из самых актуальных проблем конца XX – начала XXI веков стало неуклонное увеличение числа детей с нарушениями в развитии. Согласно статистической информации в последние десятилетия в мире отмечается нарастание частоты рождения детей с врожденными физическими аномалиями, дефектами интеллекта и тяжелыми хроническими инвалидизирующими заболеваниями, достигающее в настоящее время 6–9% среди новорожденных. Только частота детской инвалидности с ОВЗ за последние двадцать лет в нашей стране увеличилась в 12 раз. По прогнозам, уже в ближайшие десять лет, число таких детей достигнет 1,2–1,5 млн. человек [16]. Наличие дефектов у таких детей, оказывает влияние на становление личности, зачастую приводя к различным аспектам социальной дезадаптации [20].

Одной из наиболее распространенных групп детей с ОВЗ составляют дети с нарушениями слуха [13]. Несмотря на то, что психическое развитие таких детей подчиняется тем же закономерностям, которое характерно для детей с нормальным слухом [20], в процессе взросления они сталкиваются с рядом трудностей: когнитивными, поведенческими, эмоциональными и социальными проблемами [4, 5, 7, 25, 27].

Одним из оптимальных стратегических направлений в решении проблем обучения детей с ОВЗ выступает инклюзивное образование – процесс совместного обучения и воспитания детей с ограничениями здоровья и не имеющих таких ограничений – посредством создания дополнительных специализированных условий [1, 9, 12, 14, 16, 18, 22, 26]. При чем, обучение детей с нарушением слуха должно сочетаться с лечебно-коррекционным воздействием [10, 20].

Начало учебы в школе для слабослышащего ребенка требует дополнительных усилий по его адаптации как со стороны самого ребенка, так и со стороны педагогов и родителей [4, 11, 23, 24]. Как отмечает Н.А. Пешкова трудности в адаптации в школе слабослышащего первоклассника обусловлены в первую очередь с недостаточной развитостью коммуникативных навыков ребенка, обусловленной нарушением слуха и недоразвитием речи [19].

Изучая психологические особенности первоклассников с нарушениями слуха в период адаптации, В.В. Банчикова отмечает, что такие дети по сравнению со сверстниками имеют сниженную учебную активность, хуже усваивают школьную программу, однако более усидчивы и дисциплинированы на уроках, инфантильны, неуверенные в себе, подчиняемы, тревожны [6].

В настоящее время, одним из ведущих методов, позволяющих повысить эффективность коррекционной работы с такими детьми и адаптацию их в школе, учитывающих индивидуальные особенности развития, является нейропсихологическая диагностика. Она позволяет выявить актуальный уровень развития высших психических функций и определить зоны ближайшего развития ребенка. Методологической основой нейропсихологического исследования являлись разработанные А. Р. Лурия теория системной динамической локализации ВПФ и принцип синдромного анализа нарушений высших психических функций [2, 15]. Использование нейропсихологической диагностики и нейропсихологической коррекции поможет специалистам эффективнее работать с детьми, имеющими нарушения слуха.

Целью исследования является оценка уровня развития высших психических функций первоклассников с нейросенсорной потерей слуха до и после проведения программы нейропсихологической коррекции.

Характеристика выборки и методы исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы №17 г. Красноярск, в которой внедрено и проводится обучение детей с ОВЗ по адаптированной основной общеобразовательной программе, в т.ч. и для детей с нарушением слуха.

В исследовании приняли участие 16 первоклассников, которым выставлен диагноз нейросенсорная потеря слуха (Н90). Из них 11 мальчиков (68,8%) и 5 девочек (31,2%) в возрасте от 8 до 9 лет. Все школьники участвовали в исследовании добровольно, при информированном добровольном согласии родителей.

Для проведения исследования был использован нейропсихологический альбом Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева [8]. Все диагностические методики отвечают логике и целям нашего исследования, подобраны с учетом возраста испытуемых и позволяют в совокупности выявить актуальный уровень развития высших психических функций (ВПФ) у детей.

Батарей диагностического материала разделяется по основным блокам:

1. Общая характеристика ребёнка
2. Исследование движений и действий
3. Исследование гнозиса
4. Исследование речевых функций
5. Исследование памяти
6. Исследование интеллекта

Оценка результатов осуществлялась с помощью бальной системы:

- 0 – безошибочное выполнение задания (норма);
- 0,5 – отвечает на вопросы не уверенно, ошибается, но сам исправляет ошибки без наводящих вопросов (норма);

1 – единичные ошибки, корригируемые при помощи психолога (лёгкие нарушения);

1,5 – множественные ошибки с частичной коррекцией при интенсивной помощи исследователя: вербальной регуляции, или сопряженном выполнении (умеренные нарушения);

2 – наличие ошибок, которые не полностью корригируются при внешней организации деятельности ребёнка (умеренно-выраженные нарушения);

3 – невозможность выполнения задания (выраженные нарушения).

После проведения нейропсихологической диагностики и анализа полученных результатов, родителям детей с нарушениями слуха было предложено проведение нейропсихологических коррекционных занятий. Родители восьми детей дали согласие на проведение коррекционных занятий.

Таким образом, нами были сформированы экспериментальная и контрольная группы, куда вошли дети с наличием схожих нейро-

динамических нарушений. Однако разграничивающим фактором стало согласие родителей на проведение диагностических и коррекционных мероприятий в экспериментальной группе и только диагностических – в контрольной.

После проведения курса коррекционных нейропсихологических занятий, вновь была проведена нейропсихологическая диагностика детей из обеих групп.

Результаты первичной нейропсихологической диагностики

В результате проведения первичной нейропсихологической диагностики были выявлены особенности развития высших психических функций и составлены индивидуальные профили развития детей. В соответствии с выбранной методикой оценки развития высших психических функций у детей, показатель нормы соответствует 0 баллов. Полученные результаты оценки ВПФ, говорят о задержке их развития у всех обследованных первоклассников, имеющих нарушения слуха (рис. 1).

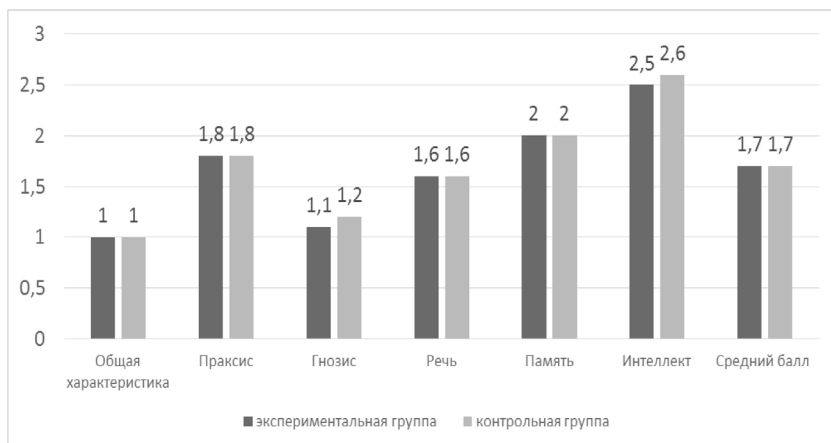


Рис. 1. Результаты первичной нейропсихологической диагностики первоклассников, имеющих нарушения слуха, в баллах

Наиболее грубо нарушенными оказались процессы интеллектуальных операций, мнестические процессы и праксис.

Средний балл у детей, вошедших в экспериментальную группу, составил $1,68 \pm 0,2$, в контрольной – $1,71 \pm 0,17$ балла. Различия между показателями групп статистически не значимы ($p=0,91$).

Нами установлены следующие особенности психического профиля первоклассников, имеющих нарушения слуха:

- нарушение слухоречевой памяти в виде низкой мнестической продуктивности, флуктуации объема заучивания в разных предъявлениях, снижение максимального объема запоминания на 7-8 элементов по сравнению с возрастной нормой, низкая устойчивость следов памяти и интерференции;
- нарушение акустического гнозиса;
- нарушение квазипространственного представления: трудности понимания логико-грамматических конструкций, предложных конструкций;
- снижение динамического праксиса в виде упрощения программы, нарушения последовательности движений при самостоятельном выполнении;
- нарушение реципрокной координации через соскальзывание на одноименные движения при самостоятельном выполнении;
- недоступность экспрессивной речи.

Учитывая это нами была разработана коррекционная нейропсихологическая программа для таких детей.

Особенности коррекционной программы, направленной на преодоление нейродинамических нарушений первоклассников с диагнозом нейросенсорная потеря слуха, обучающихся по системе инклюзивного образования.

Программа предназначена для проведения коррекционно-развивающих и профилактических занятий с детьми 8-9 лет, имеющих нарушения слуха.

Цель: коррекция нейродинамических нарушений, а также сопутствующих дефектов адаптации первоклассников, с диагнозом нейросенсорная потеря слуха.

Задачи:

- Улучшение показателей произвольного внимания
- Формирование импрессивной речи

- Увеличение словарного запаса
- Улучшение показателей мыслительной и мнестической деятельности
- Улучшение уровня адаптации детей среди сверстников
- Стабилизация и оптимизация общего тонуса организма

На каждом нейропсихологическом занятии закладывается основа для формирующего воздействия на ряд психических сфер, и создаются благоприятные условия для расширения межфункционального взаимодействия и образования новых психологических и функциональных систем.

При структурировании занятий учитывался возраст участников программы. Предложенные игры и упражнения рассчитаны на младший школьный возраст и соответствуют специфике развития детей данной категории.

В программу были включены следующие методы:

1. дыхательные упражнения В.С. Колгановой, Е.В. Пивоварова;
2. массаж «Волшебные точки»;
3. упражнения на развитие ВПФ;
4. упражнения на коммуникативные навыки и социализацию.

Коррекционная программа состоит из 10 индивидуальных 2 раза в неделю с каждым ребенком контрольной группы и 14 групповых занятий 1 раз в неделю. Групповые и индивидуальные занятия проходили параллельно. Кроме того, проводились индивидуальные домашние задания, которые ребенок может выполнять совместно с взрослым или самостоятельно.

Образец групповых занятий:

1. Разминка

Дети свободно двигаются по залу под музыку. Как только музыка прекратится, дети застывают на месте.

2. Зоопарк – 1

Дети ходят, изображая косолапого мишку (на внешней стороне стопы), птенчика (на мысочках), уточку (на пяточках), неуклюжего пингвина (на внутренней стороне стопы).

3. Фокус

Сначала дети стоят, потом просим переключить свое внимание: правая кисть, мочка левого уха и т.д.

4. Стоп-игра 1

Дети находятся на своих местах им дается команда (хлопок). Услышав команду, дети начинают свободно бегать по залу. Затем звучит вторая команда (2 хлопка). Услышав ее, дети занимают своим места в зале.

5. Преобрази фигуру

Ребенку предлагается ряд фигур. Надо зачеркнуть круг, подчеркнуть треугольник, а в квадрате поставить точку. Затем ребенку предлагается бланк с некоторым кол-вом данных фигур. Его задача – по памяти преобразовать все фигуры.

6. Поручение

Психолог просит ребенка сказать другому ребенку принести ему несколько предметов (ручка, ластик, блокнот, точилку).

7. Какие бывают профессии?

Обсудить какие есть профессии, чем они занимаются и какими инструментами, предметами пользуются.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ – нарисовать профессию родителей.

Образец индивидуальных занятий:

1. Дыхательные упражнения

Ребенок лежит на спине, руки и ноги лежат прямо. Не скрещиваются. По команде взрослого ребенок делает вдох через нос, выдох через широко открытый рот.

2. Глазодвигательные упражнения

ИП лежа на спине, голова фиксирована. Взрослый берет небольшой предмет и плавно водит предметом слева-направо и в обратном направлении, вверх-вниз и к носу (ребенок должен смотреть на предмет обоими глазами, не поворачивая голову, когда предмет оказывается у носа, глаза должны сходиться к переносице). Упражнение выполняется сначала на вытянутой руки ребенка, на расстоянии локтя, ладони.

3. Качалка

ИП ребенок сидит, обхватив согнутые ноги руками, затем откатывается назад, ложась на спину и возвращается в ИП.

4. Лодочка

Ребенок ложится на живот, руки вытягивает вперед, поднимает прямые ноги. По команде взрослого он должен прогнуться и покачаться в таком положении.

5. Пальчик-мальчик

Пальчик-мальчик, где ты был?

С этим братцем в лес ходил.

С этим братцем щи варил,

С этим братцем кашу ел,

С этим братцем песни пел.

6. Семафор

Ребенок проговаривает гласные с движением рук:

А – руки вверх

О – руки вперед

У – руки в стороны

Э – руки вдоль тела

Ы – руки сложены в замок за спиной

И – руки сложить в замок на голове.

7. Запомни и найди пары слов

Ребенок должен запомнить несколько слов предъявленные парами.

Кошка-молоко

Мальчик-машина

Стол-пирог

Ручка-бумага

Лошадь-трава

8. Игра «Попробуй повторить»

По окончании коррекционной работы нами было проведено сравнение показателей нейропсихологических функций и школьной успеваемости как в экспериментальной группе детей, в которой проводилась коррекционная работа, так и в контрольной группе детей, не получавших коррекционную помощь

Средний балл в контрольной группе при повторной диагностике составил $1,56 \pm 0,15$. Средний балл в экспериментальной группе снизился до $1,23 \pm 0,19$. Снижение среднего балла произошло как в экспериментальной, так и в контрольной группе (рис. 2).

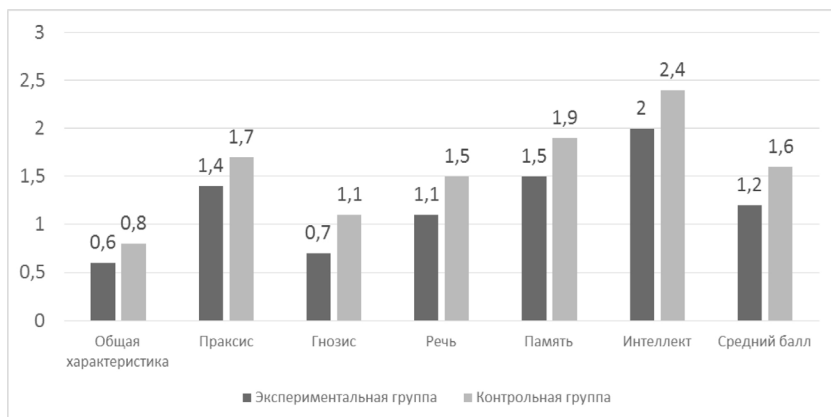


Рис. 2. Результаты повторной нейропсихологической диагностики первоклассников, имеющих нарушения слуха, в баллах

В результате коррекционной работы была получена положительная динамика оценки нейропсихологических функций среди детей экспериментальной группы:

- детям стало легче ориентироваться в месте, времени, в своих личных данных (правильно называют свой возраст, имя свое и родителей, номер и букву класса, дату и время года);
- появилась критичность к своим ошибкам (самостоятельный поиск и исправление ошибок);
- поведение и эмоциональные реакции стали адекватнее относительно ситуации (появилась понимание того как общаться со сверстниками и взрослыми, разграничение своего поведения на правила школы и дома);
- сформировалась мотивация к занятию и выполнению домашних заданий (через дневник с наклейками);
- стали доступны методы диагностики внимания (таблица Шульте, корректурная проба осталась доступна не для всех, вызванная значительной трудности понимания инструкции и пространственными нарушениями);
- увеличился объем слухоречевой памяти (в среднем на 4 единицы);

- увеличился словарный запас и улучшилась экспрессивная речь (дети правильно построенными предложениями отпрашиваются на занятия в туалет/попить воды, научились строить короткий рассказ про свой день, описывать свое настроение);
- улучшение показателей динамического праксиса (выполнение без упрощения программ, появилась возможность выполнения без зрительного контроля);
- улучшение адаптации детей среди сверстников и в семье (более коммуникабельные с другими детьми на перемене, улучшился контакт с родителями)
- повышение эффективности учебного процесса (в связи с возрастом нет оценочных критериев, ориентировались на проверку качества усвоения учебной программы преподавателем).

Всё выше сказанное характерно для экспериментальной группы. В контрольной группе таких изменений выявлено не было.

Учитывая, что используемая в методике нейропсихологического обследования шкала оценок представляет собой шкалу порядка, для установления достоверности различий полученных нами результатов исследования нами был применен критерий Т. Уайта. Значение этого критерия для экспериментальной группы составило $T_f=46$, а для контрольной – $T_f=82$. Значение этого критерия при 5%-ном уровне значимости составляет $T_{ст}=49$. Так как $T_{ст}=49 > T_f=46$, следует заключить, что различия между полученными результатами достоверны ($T=46$ при $p < 0,05$).

По результатам проведенного нами исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Первокласники с диагнозом нейросенсорная потеря слуха, имеют отставания в развитии ВПФ. Наиболее выраженные нарушения отмечаются в работе произвольного внимания, импрессивной речи, мыслительной и мнестической деятельности. Такие дети нуждаются в проведении нейропсихологической коррекции.

2. Разработанная нами нейропсихологическая коррекционная программа направлена не только на развитие нарушенных ВПФ, но и на увеличение адаптационных возможностей детей с нарушением

слуха, за счет улучшения качества развития функций, связанных с активной связной речью, увеличения словарного запаса и развития эмоционального интеллекта.

3. Эффективность нейропсихологической коррекционной программы, была подтверждена при повторной нейропсихологической диагностики. У детей из экспериментальной группы было выявлено значительное улучшение в пробах: ориентирование в собственной личности и окружающего мира, улучшение динамического праксиса и праксиса поз, улучшения зрительного восприятия и понимания логико-грамматических конструкций, предложных конструкций, продуктивность запоминания, стало доступнее обобщение и решение задач.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование проведено без финансовой поддержки.

Список литературы

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 1. С. 83-92. <https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39878.shtml>
2. Ардила А., Ахутина Т.В., Микадзе Ю.В. Вклад А.Р. Лурии в изучение мозговой организации языка // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2020. Т. 12, №1. С. 4–12. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2020-1-4-12>
3. Бабич Е.Г., Савченко Д.В. Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушением слуха // Научный альманах. 2017. № 1-2 (27). С. 322-325. <https://doi.org/10.17117/na.2017.01.02.322>
4. Бабич Е.Г., Савченко Д.В., Сагалов М.В. Социально-психологические особенности адаптации к учебной деятельности первоклассников с нарушениями слуха // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15, № 4 (137). С. 42-50. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2016-15-4-42-50>

5. Байдина Ю.Э., Труфанова Г.К. Особенности речевого развития детей с нарушениями слуха // *Science Time*. 2016. № 5 (29). С. 43-47.
6. Банчикова В.В. Особенности психологической адаптации детей младшего школьного возраста с нарушением слуха в общеобразовательной школе // *Психологическая студия: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова*. Витебск, 2020. С. 18-20.
7. Богданова Т.Г., Томсон В.А. Проблемы изучения личности детей и подростков с нарушениями слуха в зарубежной психологии // *Вопросы психологии*. 2020. № 5. С. 157-167.
8. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование. Качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 263 с.
9. Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. Челябинск: Изд-во Челябинский государственный педагогический университет, 2016. 349 с.
10. Калыбекова С.К., Нахаева К.И., Сакибаева М.А. К вопросу обучения и воспитания детей с нарушениями слуха // *Научно-практические исследования*. 2019. № 8-3 (23). С. 99-103.
11. Карауш И.С., Куприянова И.Е. Особенности взаимодействия педагогов с учащимися в системе коррекционного образования // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 9 (53). С. 52-56. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.9.10>
12. Козырева О.А. Образование детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. Красноярск: тип. КрасГМУ, 2016. 154 с.
13. Королева И.В., Янн П.А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. СПб: КАРО, 2011. 240 с.
14. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство ЮРАЙТ. 2018. 177 с.
15. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 400 с.

16. Неретина Т.Г., Кружилина Т.В., Орехова Т.Ф. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2, № 2. С. 14-23. <http://gpi.magtu.ru/images/doc/2-2018.pdf>
17. Никитина Е.Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 29. С. 31-35. <https://e-koncept.ru/2014/65278.htm>
18. Пешкова Н.А. Развитие межличностных отношений у слабослышащих младших школьников // Акмеология. 2016. № 1 (57). С. 155-158. <http://narodnoe.org/journals/akmeologiya/2016-1/razvitie-mejlichnostnih-otnosheniiy-u-slaboslishashih-mladshih-shkolnikov>
19. Севастьянова У.Ю. Особенности личности как фактор дезадаптации у младших школьников с разными вариантами дизонтогенеза // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 608-614. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-58>
20. Симкин М.Л., Мальцева И.А. Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4, № 1 (13). С. 38-46.
21. Daniel G.R., McLeod S. Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers // Australian Journal of Teacher Education, 2017, vol. 42, № 2. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.6>
22. François M, Boukhris M, Noel-Petroff N. Schooling of hearing-impaired children and benefit of early diagnosis // European Annals of Oto-rhino-laryngology, Head and Neck diseases, 2015, vol. 132, №5, pp. 251–255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anorl.2015.08.026>
23. Kim SJ, Kwon MS, Han W. Development of a School Adaptation Program for Elementary School Students with Hearing Impairment // Journal of Audiology & Otology, 2015, vol. 19, №1, pp. 26-33. <https://doi.org/10.7874/jao.2015.19.1.26>
24. Nina J. Laugen, Karl H. Jacobsen, Carolien Rieffe & Lars Wichstrøm. Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss // Deafness & Education International, 2017, vol. 19, №2, pp. 54-62. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1344366>

25. Singh S. Revisiting Inclusion of Children with Hearing Impairment: Issues and Possibilities // In: Chennat S. (eds) Disability Inclusion and Inclusive Education. Springer, Singapore. 2019. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0524-9_8
26. Stevenson J, Kreppner J, Pimperton H, Worsfold S, Kennedy C. Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis // *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2015, vol. 24, №5, pp. 477-496. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0697-1>

References

1. Alekhina C.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspeshnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Preparedness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, vol. 16, no. 1, pp. 83-92. <https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39878.shtml>
2. Ardila A., Akhutina T.V., Mikadze Yu.V. Vklad A.R. Lurii v izuchenie mozgovoy organizatsii yazyka [A.R. Luria's contribution to studies of the brain organization of language]. *Nevrologiya, neyropsikhiatriya, psikhosomatika* [Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics], 2020, vol. 12, no. 1, pp. 4-12. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2020-1-4-12>
3. Babich E.G., Savchenko D.V. Osobennosti emotsional'noy sfery u detey s narusheniem slukha [Features of the emotional sphere in children with hearing impairment]. *Nauchnyy al'manakh* [Science Almanac], 2017, no. 1-2 (27), pp. 322-325. <https://doi.org/10.17117/na.2017.01.02.322>
4. Babich E.G., Savchenko D.V., Sagalov M.V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti adaptatsii k uchebnoy deyatel'nosti pervoklassnikov s narusheniyami slukha [Socio-psychological peculiarities of adaptation to educational activity of first-graders with hearing impairments]. *Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta* [Scientific notes of the Russian state social University], 2016, vol. 15, no. 4 (137), pp. 42-50. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2016-15-4-42-50>

5. Baydina Yu.E., Trufanova G.K. Osobennosti rechevogo razvitiya detey s narusheniyami slukha [Features of speech development in children with hearing impairments]. *Science Time*, 2016, no. 5 (29), pp. 43-47.
6. Banchikova V.V. Osobennosti psikhologicheskoy adaptatsii detey mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniem slukha v obshcheobrazovatel'noy shkole [Features of psychological adaptation of children of primary school age with hearing impairment in general education schools]. *Psikhologicheskaya studiya: sbornik statey studentov, magistrantov, aspirantov, molodykh issledovateley kafedry prikladnoy psikhologii VGU imeni P.M. Masherova* [Psychological Studio]. Vitebsk, 2020, pp. 18-20.
7. Bogdanova T.G., Tomson V.A. Problemy izucheniya lichnosti detey i podrostkov s narusheniyami slukha v zarubezhnoy psikhologii [Problems of studying the personality of children and adolescents with hearing disorders in foreign psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2020, no. 5, pp. 157-167.
8. Glozman Zh.M. *Neyropsikhologicheskoe obsledovanie: kachestvennaya i kolichestvennaya otsenka dannykh* [Neuropsychological examination. Qualitative and quantitative assessment of data]. M.: Smysl, 2012, 263 p.
9. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Individualizatsiya soprovozhdeniya detey s ograniченными возможностями zdorov'ya* [Proc. conf. "Inclusive education. Individualization of accompanying children with disabilities"]. Chelyabinsk, 2016. 349 p.
10. Kalybekova S.K., Nakhaeva K.I., Sakibaeva M.A. K voprosu obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami slukha [On the issue of education and upbringing of children with hearing impairments]. *Nauchno-prakticheskie issledovaniya* [Scientific and practical research], 2019, no. 8-3 (23), pp. 99-103.
11. Karaush I.S., Kuprijanova I.E. Osobennosti vzaimodejstviya pedagogov s uchashhimisja v sisteme korrekcionno obrazovaniya [The aspects of the interaction between teachers and students in the special education system]. *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics], 2018, no. 9 (53), pp. 52-56. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.9.10>

12. Kozyreva O.A. *Obrazovanie detejinvalidov i lics ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: ucheb. posobie* [Education of children with disabilities and persons with disabilities]. Krasnojarsk, 2016, 154 p.
13. Koroleva I.V., Jann P.A. *Deti s narushenijami sluha: Kniga dlja roditel'ev i pedagogov* [Children with hearing impairments: A book for parents and teachers.]. SPb.: KARO, 2011, 240 p.
14. Mihal'chi E.V. *Inkljuzivnoe obrazovanie: uchebnik i praktikum dlja bakalavriata i magistratury* [Inclusive education: a textbook and a workshop for undergraduate and graduate studies]. M.: JuRAJT, 2018, 177 p.
15. Nazarova N.M. *Special'naja pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Special pedagogy: textbook manual for students higher education institutions]. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2010, 400 p.
16. Neretina T.G., Kruzhilina T.V., Orehova T.F. Problemy i perspektivy razvitija inkljuzivnogo obrazovanija v Rossii [Prospects and problems of inclusive education in Russia]. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovanija* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no. 2, pp. 14-23. <http://gpi.magtu.ru/images/doc/2-2018.pdf>
17. Nikitina E. L. Problemy razvitija inkljuzivnogo obrazovanija [Problems of development of inclusive education]. *Koncept*, 2014, vol. 29, pp. 31-35. <https://e-koncept.ru/2014/65278.htm>
18. Peshkova N.A. Razvitie mezhlichnostnyh otnoshenij u slaboslyshashih mladshih shkol'nikov [Development of interpersonal relations among hearingimpaired junior schoolchildren]. *Akmeologija*, 2016, no. 1 (57), pp. 155-158. <http://narodnoe.org/journals/akmeologiya/2016-1/razvitie-mejlichnostnih-otnosheniyy-u-slaboslyshashih-mladshih-shkolnikov>
19. Sevast'janova U.Ju. Osobennosti lichnosti kak faktor dezadaptacii u mladshih shkol'nikov s raznymi variantami dizontogeneza [Personality traits as maladjustment factors in primary school students with various disabilities]. *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii* [Herzen Readings: Psychological research in education], 2020, no. 3, pp. 608-614. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-58>

20. Simkin M.L., Mal'ceva I.A. Razvitiye svyaznoj rechi u detej mladshhego shkol'nogo vozrasta s narusheniem sluha [Coherent speech development in primary school children with hearing impairments]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Bulletin of Kemerovo State University. Humanities and Social Sciences], 2020, vol. 4, no. 1 (13), pp. 38-46.
21. Daniel G.R., McLeod S. Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 2017, vol. 42, no. 2. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.6>
22. François M, Boukhris M, Noel-Petroff N. Schooling of hearing-impaired children and benefit of early diagnosis. *European Annals of Oto-rhino-laryngology, Head and Neck diseases*, 2015, vol. 132, no. 5, pp. 251–255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anorl.2015.08.026>
23. Kim SJ, Kwon MS, Han W. Development of a School Adaptation Program for Elementary School Students with Hearing Impairment. *Journal of Audiology & Otology*, 2015, vol. 19, no. 1, pp. 26-33. <https://doi.org/10.7874/jao.2015.19.1.26>
24. Nina J. Laugen, Karl H. Jacobsen, Carolien Rieffe & Lars Wichstrøm. Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International*, 2017, vol. 19, no. 2, pp. 54-62. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1344366>
25. Singh S. Revisiting Inclusion of Children with Hearing Impairment: Issues and Possibilities. In: Chennat S. (eds) *Disability Inclusion and Inclusive Education*. Springer, Singapore. 2019. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0524-9_8
26. Stevenson J, Kreppner J, Pimperton H, Worsfold S, Kennedy C. Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2015, vol. 24, no. 5, pp. 477-496. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0697-1>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Сенченко Галина Васильевна, преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО

*Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого
ул. Партизана Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Россий-
ская Федерация
senchenkogalina@yandex.ru*

Лазарян Варсена Вановна, клинический психолог

*ООО «Островок»
ул. Академика Вавилова, 25Б, г. Красноярск, 660025, Россий-
ская Федерация
tvar10@mail.ru*

Сенченко Алексей Юрьевич, доцент кафедры управления и экономи-
ки здравоохранения ИПО, кандидат медицинских наук, доцент
*Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого
ул. Партизана Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Россий-
ская Федерация
sentchenko@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Galina V. Senchenko, Teacher of the Department of Clinical Psychol-
ogy and Psychotherapy

*Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F.
Voino-Yasenetsky
1, Partizana Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Fe-
deration*

senchenkogalina@yandex.ru

SPIN-code: 9967-7933

ORCID: 0000-0002-1920-0710

ResearcherID: AAO-2210-2020

Varsena V. Lazarian, Clinical Psychologist

'Ostrovok' Children's Development Center

25b, Akademik Vavilov Str., Krasnoyarsk, 660025, Russian Federation

mvar10@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8915-1590

Alexey Yu. Senchenko, Associate Professor of the Department of Management and Economics of Healthcare, Ph.D. in Medicine
Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenetsky

1, Partizana Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation

sentchenko@mail.ru

SPIN-code: 9794-7985

ORCID: 0000-0002-0190-5800

ResearcherID: N-7426-2015

DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-117-137
УДК 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Силаева О.А.

Цель исследования состояла в разработке, реализации и проверке эффективности программы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, разработанной на основе системы формирования безопасного социального поведения в инклюзивной образовательной среде. В исследовании приняли участие 45 человек в возрасте 5-7 лет, воспитанники средних дошкольных и подготовительных групп. В каждой группе среди воспитанников было от 3 до 4 детей с отклонениями в развитии (умственная отсталость / задержка психического развития, синдром Дауна, расстройства аутистического спектра).

Методологическую основу разработки психолого-педагогической программы положен принцип инегративности – интеграция межпредметных областей (социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, физическое развитие); гибкое сочетание воспитательной и коррекционной работы и инклюзивного образования; интеграция двигательной и познавательной активности.

Методы исследования: психолого-педагогический эксперимент; психодиагностические методики (Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (А.С. Сиротюк); Исследование тревожности ребенка дошкольного возраста (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) (модификация Т.Д. Марцинковской в авторской интерпретации); Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга); Методика определения степени включенности старших дошкольников в игровое взаимодействие со сверстником (С.Г. Ели-

заров, модификация С.С. Журавлевой); Рисуночная методика «Я в детском саду» (М. Быкова, М. Аромштам).

Результаты работы. Установлено, что процесс формирования у дошкольников безопасного социального поведения в инклюзивной образовательной среде при взаимодействии со сверстниками с отклонениями в развитии состоит из трех взаимосвязанных этапов (адаптационный, мотивационно-информационный, практико-ориентированный), предполагающих развитие потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной и межличностно-социальной сфер детей дошкольного возраста.

Область применения: система дошкольного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дошкольники; безопасное социальное поведение; психологическая безопасность; образовательная среда.

FORMATION OF SAFE SOCIAL BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Silaeva O.A.

The aim of the study was to develop, implement and verify the effectiveness of the program of psychological and pedagogical support for preschool children, developed on the basis of a system for the formation of safe social behavior in an inclusive educational environment. The study involved 45 people aged 5-7 years, pupils of secondary preschool and preparatory groups. In each group, there were from 3 to 4 children with developmental disabilities (mental retardation / mental retardation, Down syndrome, autism spectrum disorders).

*The **methodological** based on the principle of integrativity-integration of interdisciplinary areas (social and communicative development, cognitive development, physical development); flexible combination of educational and correctional work and inclusive education; integration of motor and cognitive activity.*

Research methods: *psychological and pedagogical experiment on the implementation of the program; psychodiagnostic methods (Diagnostics of tolerance in preschool children in relation to peers with disabilities (A.S. Sirotiyuk); Study of anxiety of a preschool child (R. Temml, M. Dorki, V. Amen) (modification of T. D. Marcinkovskaya in the author's interpretation); Method of drawing frustration of S. Rosenzweig); Method of determining the degree of involvement of older preschoolers in play interaction with a peer (S. G. Elizarov, modified by S. S. Zhuravleva); Drawing technique "I'm in kindergarten" (M. Bykova, M. Aromshtam).*

The results. *It is established that the process of forming safe social behavior in preschool children in an inclusive educational environment when interacting with peers with developmental disabilities consists of three interrelated stages (adaptive, motivational-informational, practice-oriented), involving the development of need-motivational, emotional-volitional, cognitive-cognitive and interpersonal-social spheres of preschool children.*

Scope: *pre-school education system.*

Keywords: *inclusive education; preschool children; safe social behavior; psychological safety; educational environment.*

Введение

Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 гг.) (утв. Распоряжением Правительства РФ №3684-р от 31.12.2020) в числе приоритетных направлений выделяет психолого-педагогическое обеспечение развития дошкольного образования, разработку средств психолого-педагогического сопровождения развития человека в образовательной и среде, создание безопасной образовательной среды, развитие системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Интеграция данных направлений актуализирует необходимость разработки научно обоснованных программ формирования безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде.

Необходимым условием обеспечения чувства защищенности и комфортности для всех участников образовательного процесса (пе-

дагоги, родители, дети) является создание безопасной образовательной среды [1, 16, 18]. Характеристики образовательной среды могут быть рассмотрены как средовые факторы, определяющие психосоциальное благополучие обучающихся и воспитанников.

Обзор литературы

В педагогической психологии в качестве самостоятельного направления получила развитие теория психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, М.Г. Гераськина, Н.В. Дашкова, А.И. Донцов, Ю.М. Забродин, С.Н. Илларионов, Т.С. Кабаченко, В.В. Рубцов, Ю.В. Варданын, П.А. Кисляков, Г.М. Коджаспирова, Е.Н. Волкова, N. Noddings, R. Gilman, E. Huebner и др.). Авторами исследованы детерминанты, показатели и уровни психологической безопасности образовательной среды и субъектов образования (обучающихся, педагогов), выявлены риски и угрозы безопасности в образовании, выявлены уровни защищенности участников образовательной среды от угроз и насилия [1, 3, 13, 14, 15].

Субъективное ощущение психологического благополучия и безопасности, необходимое для сохранения «психического здоровья и целостности личности», особенно важно для детей с отклонениями в развитии. Образовательное учреждение, реализующее инклюзивное образование должно строить свою локальную систему безопасности личности через обучение и воспитание, основываясь на общей теории психологии образования, теории психологической безопасности, коррекционной педагогики и психологии. Одной из задач в этом направлении является обеспечение безопасного социального взаимодействия детей с нормативным развитием с детьми с отклонениями в развитии характеризуется, характеризующееся взаимным доверием, отсутствием у них агрессивных и злонамеренных устремлений [2, 5, 8, 11].

Проблемы безопасного поведения детей и безопасного детства представлены в работах Б.М. Басанговой, П.А. Кислякова, А.В. Пелиховой, М.В. Погодаевой, Е.А. Шмелевой, О.А. Селивановой и др. В психологии и педагогике накоплен опыт, имеющий значимость для разработки программ психолого-педагогического сопровожде-

ния детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды (Т.В. Луценко, Л.И. Плаксина, Н.Я. Семаго, Н.В. Салихова, Ю.В. Шильцова, Н.Н. Биктина и др.).

Безопасное социальное поведение детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде, представляет собой систему поступков и действий, соответствующих социальным нормам, ведущих к конструктивному взаимодействию детей без отклонений в развитии с детьми с отклонениями в развитии их совместно-психосоциальному благополучию, отсутствию напряженности и конфликтов, а также удовлетворению потребностей в безопасности, в социальных отношениях на благо других и самого себя, в двигательной и познавательной активности [9, 10, 12, 17].

Как нами было установлено в ходе анализа систематизированного теоретико-методологического и эмпирического материала по проблеме исследования безопасное социальное поведение детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде определяется следующими личностными конструктами (индивидуально-психологическими качествами): потребностно-мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательный, межличностно-социальный.

Постановка задачи

Теоретико-методологический анализ проблемы формирования безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде послужил основой для организации психолого-педагогического эксперимента. Цель экспериментальной работы состояла в разработке, реализации и проверке эффективности программы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, разработанной на основе системы формирования безопасного социального поведения в инклюзивной образовательной среде.

Описание исследования

Экспериментальная проверка психолого-педагогической программы формирования безопасного социального поведения детей старшего дошкольного возраста в инклюзивной образовательной

среде осуществлялась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №14 комбинированного вида» г. Шуя в период с 2013 по 2021 гг.

В основу конструирования психолого-педагогической программы формирования безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде нами положен принцип инегративности – интеграция межпредметных областей (социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, физическое развитие); гибкое сочетание воспитательной и коррекционной работы и инклюзивного образования; интеграция двигательной и познавательной активности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования реализуемое нами социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение дошкольниками норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья; развитие общения и доброжелательного, безопасного взаимодействия ребенка со сверстниками, в том числе с отклонениями в развитии; развитие коммуникативных способностей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания особенно в отношении детей с отклонениями в развитии, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками с отклонениями в развитии; формирование основ безопасного поведения. Познавательное развитие в структуре разработанной нами образовательной программы предполагает формирование первичных представлений о детях, имеющих различные отклонения в развитии, особенностях их поведения и познания окружающего мира (дети с отсталостью, дети с синдромом Дауна, дети с расстройства аутистического спектра). Физическое развитие в структуре образовательной программы включает приобретение опыта двигательной деятельности детей совместно с детьми с отклонениями в развитии; овладение подвижными играми с правилами; становление целена-

правленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни.

Опираясь на положение А.Н. Леонтьева [6] о том, что развитие всех психических качеств человека проходит ряд постепенных этапов, нами были выявлены следующие этапы формирования безопасного социального поведения детей старшего дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде.

I этап – *адаптационный (адаптационные ресурсы инклюзивной образовательной среды)*. Естественной потребностью человека всегда была адаптация в окружающем мире. На данном этапе реализуются технологии, направленные на сплочение детей, обеспечение психосоциального благополучия детей за счет снятия эмоционального напряжения, улучшения психологического микроклимата в группе и, как следствие, минимизации психолого-педагогических рисков социальной дезадаптации детей в инклюзивной среде дошкольной образовательной организации.

В качестве методов психолого-педагогического сопровождения выступают:

– *Методы выражения эмоций*, нацеленные на развитие умений адекватно выражать свои эмоции, снижение агрессивности, обретение детьми нового эмоционального опыта с учетом складывающейся ситуации. Данные методы включают игры и упражнения по снижению агрессивности и тревожности, страха, закомплексованности: проективные методики «Коврик гнева», «Злой листок», «Танец радости», подвижные игры «Глаза в глаза», «Зоопарк», «Доброе животное» и др. Также используется психодиагностическая и коррекционная методика А.И. Захаровой М.А. Панфиловой «Страхи в домиках», помогающая детям преодолеть страхи, в том числе связанные с пребыванием в детском саду.

– *Методы телесно-ориентированной психотерапии*, направленные на снятие напряженности, развитие способности самоконтроля (контроль телесных и эмоциональных проявлений) и ощущения возможности использовать свое тело как инструмент взаимодействия с окружающим миром и поддержания контакта, что в конеч-

ном итоге формирует доверие миру и удовлетворяет потребность в безопасности. К таким упражнениям относятся «Яйцо (Скорлупа)», «Тоннель», «Гамак», «Колыбельная» и др.

II этап – *мотивационно-информационный (развивающие ресурсы инклюзивной образовательной среды)*. Ценности определяют сознание, мировоззрение и поведение личности. Мотивирование дошкольников на подготовку к безопасному поведению при взаимодействии со сверстниками с отклонениями в развитии осуществляется через разъяснение морально-этических основ, развитие эмпатии и про-социальности. На данном этапе дошкольники знакомятся с особенностями поведения детей с различными отклонениями в развитии, с тем как «особенные дети» воспринимают окружающий мир.

В качестве методов психолого-педагогического сопровождения выступают:

– *Эвристические методы*, способствующие изменению стереотипов и установок в отношении людей с отклонениями в развитии, в результате чего дети начинают более адекватно воспринимать действительность и себя в ней.

При проведении эвристической беседы о взаимопомощи и поддержке «особенных детей» (детей с отклонениями в развитии) используется адаптированный опросник М. Мирзаабдуллаевой и И.В. Сушковой по изучению представлений дошкольников о взаимопомощи, включающий следующие вопросы: «Ты умеешь помогать другим ребятам? Как? Ты кому-нибудь помогаешь в группе? Как? Тебе кто-нибудь помогает из твоей группы? Как? Тебе нравится помогать? Почему надо помогать «особенным детям»? Как надо помогать «особенным детям»?».

Широко используются беседы по сюжетам сказок и мультфильмов, в ходе которых оценивается эмоциональное и содержательное восприятие дошкольниками поведения героев с позиции нравственных норм и ценностей (мультфильм «Цветик-семицветик», «Гадкий утенок», «Про Диму», «Путешествие Марии», «Зебра в клеточку» и др.).

– *Диалогическое общение* по сюжетам сказок, в которых в числе персонажей есть «особенные дети».

– *Арт-терапия*, направленная на визуализацию в рисунках ценностей безопасного поведения с «особенными детьми». Используется проективная методика (рисуночный тест) М. Быковой и М. Аромштам «Я в детском саду».

– *Методы изменения самооценки* направлены на формирование представлений о своих возможностях и способностях: коррекция самоуверенности и рискованности при завышенной самооценке и формирование уверенности в своих силах, коррекция страха перед тем или иным действием, поступком, деятельностью в случае с заниженной самооценкой.

– *Развивающие игры*, направленные на развитие бесконфликтного общения, развитие языка жестов, мимики и понимание того как «особый ребенок» (с отклонениями в развитии) воспринимает мир и принятие его: «Прогулка с завязанными глазами», «Разговор сквозь стекло», «Подари камешек», «Плохое настроение».

III этап – *практико-ориентированный (социализирующие ресурсы инклюзивной образовательной среды)* – формирование у детей в ходе занятий практических навыков безопасного социального поведения в совместной деятельности со сверстниками с отклонениями в развитии. Предлагаются игровые задания, участие в которых способствует увеличению степени вовлеченности дошкольников в действия сверстников (содействие) и как следствие, развитие субъектности, направленной на социально-одобряемые стереотипы общения со сверстниками с отклонениями в развитии. Данный результат достигается посредством применения взаимозависимой формы игровой деятельности, что в конечном итоге способствует развитию ненасильственного взаимодействия и формированию чувства референтной значимости.

На данном этапе в качестве методов психолого-педагогического сопровождения выступают:

– *Развивающие игры*, направленные ненасильственного взаимодействия, умений выделять положительные качества и достоинства других детей: «Попроси игрушку», «Помоги одеть куклу», «Айболит», коммуникативная игра «Имя».

– *Арт-терапия*, построенная на основе организации совместной деятельности (совместное, рисование, поделки и аппликации).

– *Методы развития психомоторных способностей* посредством интеграции двигательной и познавательной активности: развитие основных движений и развитие ориентировки в пространстве (ходить в прямом направлении, залезать на лесенку и спускаться с нее при помощи рук, отталкивать от себя мешочки с песком, мячик, машинку, ловить мяч, ходить по дорожке между двух лавочек, веревочек, ползти и переползать через арку, переступать из обруча в обруч; подниматься на носки, ходить на «цыпочках»); поднимать ноги попеременно, перешагивать через широкую (30–40 см) полосу; прыгать на двух ногах, перепрыгивать через узкую дорожку). Необходимо учить ориентироваться в пространстве на основе кинестетических, тактильных, зрительных, слуховых ощущений (подойти к гимнастической скамье, стулу, посмотреть вверх, вниз, на ноги и пр.) [11].

Полисубъектное взаимодействие субъектов инклюзивной образовательной среды с целью создания условий, способствующих формированию безопасного социального поведения дошкольников, обеспечивается за счет включения в занятия по физической культуре всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей.

Родители принимали участие в спортивных мероприятиях (игроревнование «Зарница», спортивный праздник «Вместе все получится», посвященный Международному дню инвалидов – 3 декабря), включающих подвижные игры по станциям, которые были направлены на развитие у детей физических, эмоционально-волевых качеств, навыков безопасного социального взаимодействия.

Таким образом, дошкольники на занятиях по физической культуре и во время игровой деятельности учатся тому, как можно не вызывая страх, агрессию или апатию у детей с нарушениями в развитии, прикасаться к ним, разговаривать. На данном этапе дошкольники помогают обучать своих сверстников с отклонениями в развитии навыкам самообслуживания (одевание на прогулку, мытье рук и пр.), двигательным действиям на утренней гимнастике, во время активного отдыха в режиме дня и на спортивных праздниках.

В конечном итоге, развитие потребностно-мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивно-познавательных, межличностно-социальных сфер способствует формированию Я-концепции ребенка через приобретение самостоятельности и построение своего поведения, реализацию здорового и безопасного образа жизни. По мере развития «Я-концепция» приобретает относительную самостоятельность, и ребенок начинает строить свое поведение независимо от провоцирующих обстоятельств, независимо от факторов риска. Таким образом, названные этапы способствуют переводу его из одного психического состояния в другое, способствующего реализации безопасного социального поведения в инклюзивной образовательной среде.

С целью проверки эффективности, разработанной и реализованной в 2019-2020 учебном году программы нами было проведено исследование. В исследовании приняли участие 45 человек в возрасте 5-7 лет, воспитанники средних дошкольных и подготовительных групп. На момент проведения исследования дошкольники посещали инклюзивные группы данной дошкольной образовательной организации от 2 до 3 лет. В каждой группе среди воспитанников было от 3 до 4 детей с отклонениями в развитии (умственная отсталость / задержка психического развития, синдром Дауна, расстройства аутистического спектра).

С использованием пакета психодиагностических методик исследовался уровень сформированности потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной и межличностно-социальной сфер детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающих реализацию безопасного социального поведения при взаимодействии с детьми с отклонениями в развитии (таблица 1).

В таблице 2 и на рисунках 1-2 представлены результаты первичной (до эксперимента) и вторичной (после эксперимента) психодиагностики. В целом по всем исследуемым признакам среднегрупповые значения ниже средних. Все переменные примерно нормально распределены (значения асимметрии и эксцесса варьируются от -2 до +2), но поскольку по критерию Колмогорова-Смирнова распределение по всем методикам отличается от нормального, в дальнейшем использовались непараметрические статистики (G-критерий знаков).

Таблица 1.

Эмпирическая модель исследования безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде

Компоненты безопасного социального поведения дошкольников	Показатели безопасного социального поведения дошкольников	Методики психологического исследования
потребностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - следование социальным и моральным нормам; - установка на здоровый и безопасный образ жизни; - социальная толерантность; 	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (А.С. Сиротюк) (шкала мотивации) (беседа с карточками) (а авторской модификации);
эмоционально-волевой	<ul style="list-style-type: none"> - способность к эмпатии; - низкая тревожность; - совладающее поведение; 	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (А.С. Сиротюк) (шкала эмоций) (беседа с карточками) (а авторской модификации); - Исследование тревожности ребенка дошкольного возраста (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) (беседа с карточками) (модификация Т.Д. Марцинковской в авторской интерпретации); - Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (беседа с карточками);
когнитивно-познавательный	<ul style="list-style-type: none"> - знание особенностей поведения детей с отклонениями в развитии; - сензитивность к угрозам; - умение выбирать конструктивные способы решения проблемных ситуаций 	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика толерантности у детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (А.С. Сиротюк) (шкала информированности) (беседа с карточками) (а авторской модификации);
межличностно-социальный	<ul style="list-style-type: none"> - коммуникативные навыки; - стремление к сотрудничеству; - готовность к взаимопомощи 	<ul style="list-style-type: none"> - Методика определения степени включенности старших дошкольников в игровое взаимодействие со сверстником (С.Г. Елизаров, модификация С.С. Журавлевой) (анкета с беседой)
Личностный потенциал	<ul style="list-style-type: none"> - психосоциальное благополучие; - доверие к миру; - референтная значимость; - социальная адаптация; - удовлетворение потребности в безопасности; - удовлетворение потребности в социальных отношениях; - удовлетворение потребности в двигательной и познавательной активности 	<ul style="list-style-type: none"> - Рисуночная методика «Я в детском саду» (Быкова М., Аромштам М., в авторской интерпретации)

Таблица 2.

**Описательные статистики безопасного социального поведения
дошкольников в инклюзивной образовательной среде**

Методики / Шкалы	До эксперимента				После эксперимента			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала мотивации)	1	12	5,31	2,69	3	12	7,78	2,51
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала информированности)	1	8	4,09	2,11	3	12	7,78	2,17
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала эмоций)	1	12	5,27	3,15	3	12	6,91	2,88
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (все шкалы)	3	30	14,67	7,26	9	34	22,22	6,71
Тревожность	10	77	41,58	19,95	10	70	30,27	18,79
Фрустрация (неконфликтность)	-10	10	0,31	6,46	-8	10	3,76	5,04
Включенность в игровое взаимодействие со сверстником	2	19	9,98	4,88	6	20	13,71	4,06
Психологическое благополучие («Я в детском саду»)	-9	8	0,18	5,92	-2	10	5,42	3,02

Примечание: Min – минимальное значение, Max – максимальное значение, M – среднее значение, SD – стандартное отклонение

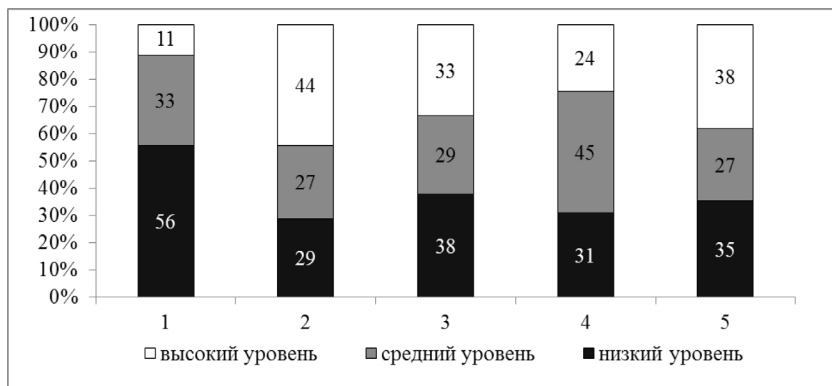


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням сформированности показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной среде до эксперимента, %

Примечание: 1 – толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (все шкалы); 2 – тревожность; 3 – фрустрация (неконфликтность); 4 – включенность в игровое взаимодействие со сверстником; 5 – психологическое благополучие («Я в детском саду»)

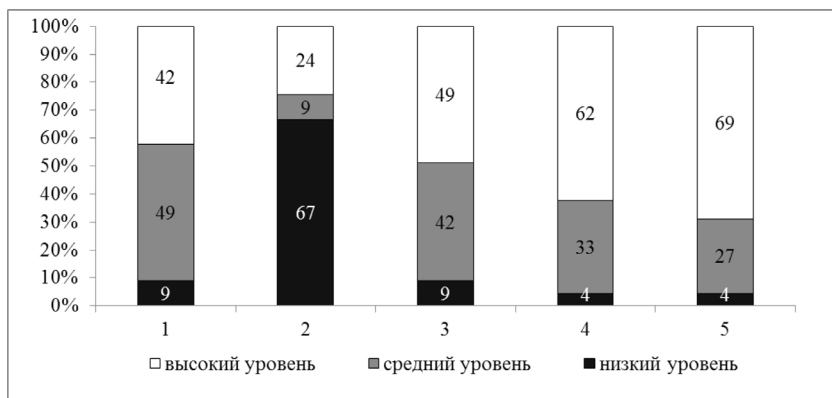


Рис. 2. Распределение респондентов по уровням сформированности показателей безопасного поведения дошкольников в инклюзивной среде после эксперимента, %

Примечание: 1 – толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (все шкалы); 2 – тревожность; 3 – фрустрация (неконфликтность); 4 – включенность в игровое взаимодействие со сверстником; 5 – психологическое благополучие («Я в детском саду»)

Проведенное исследование показало, что до реализации программы в экспериментальной группе преобладали дошкольники с низким уровнем толерантности к детям с отклонениями в развитии (56%). У них не сформированы представления о детях с отклонениями в развитии и о правилах поведения в обществе таких детей. У дошкольников инклюзивных групп, как правило, отсутствует интерес к детям с отклонениями в развитии и желание вступать с ними в контакт, иногда они могут демонстрировать социально опасное поведение по отношению к детям с отклонениями в развитии. После реализации программы процент таких дошкольников снизился в 6 раз (до 9%).

Высокий уровень тревожности выявлен у 44% дошкольников. Диагностика по методике рисуночной фрустрации С. Розенцвейга позволила установить, что только каждый третий дошкольник демонстрирует неконфликтное разрешение различных жизненных ситуаций («вербальное обвинение», «обвинение-вызов», «обвинение-упрек», «обвинение-обида», «наказание за нарушение нормы поведения», «ссора», «извинение»). Проведение занятий в рамках разработанной нами программы, позволило каждому второму до-

школьнику освоить навыки неконфликтного взаимодействия на высоком уровне.

Следует отметить, что психодиагностика безопасного социального поведения детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде, как в целом психологическое направление изучения личности сопряжено с рядом трудностей в силу имеющегося несовершенства методического инструментария и отсутствия комплексных и системных методологических подходов для его разработки [4, 7]. Дошкольник как без отклонений в развитии, так и с отклонениями в развитии лишь ограниченно способен выразить, как он себя чувствует и что он думает. В связи с этим нами использовалась проективная рисуночная методика. До реализации программы рисунки на тему «Я в детском саду» 35% детей содержали признаки психосоциального неблагополучия и дискомфорта в среде дошкольной организации (инклюзивной группе), у таких детей не удовлетворены потребности в безопасности, социальных отношениях, двигательной и познавательной активности, для них характерны недоверие к миру и чувство изолированности. После реализации программы только у 4% дошкольников продемонстрировали признаки психологического неблагополучия.

Статистическая значимость динамики показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной среде в начале и в конце учебного года оценивалась с помощью G-критерия знаков. Сравнительный анализ по определению значимого уровня развития безопасного социального поведения после формирующего эксперимента показал, что по всем показателям типичным сдвигом является положительный (таблица 3). Таким образом, гипотеза H_0 (сдвиг в сторону повышения исследуемых показателей является случайным) – отклоняется; гипотеза H_1 (сдвиг в сторону повышения исследуемых показателей не является случайным) – принимается ($p < 0,001$).

Анализируя полученные сравнительные данные, мы выделили следующее: наиболее восприимчивой к психолого-педагогическому воздействию является когнитивно-познавательная сфера и личностный потенциал дошкольников в инклюзивной образовательной среде. Наименьшая динамика выявлена в эмоционально-волевой сфере.

Таблица 3.

Динамика показателей безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной среде в начале и в конце учебного года (G-критерий знаков)

Показатели (методики)	Сдвиги			Z	p
	Положительные	Отрицательные	Нулевые		
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала мотивации)	40	2	3	-5,709	< 0,001
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала информированности)	45	0	0	-6,559	< 0,001
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (шкала эмоций)	37	2	6	-5,444	< 0,001
Толерантность по отношению к сверстникам с ОВЗ (все шкалы)	45	0	0	-6,559	< 0,001
Тревожность	8	35	2	-3,965	< 0,001
Фрустрация (неконфликтность)	40	1	4	-5,935	< 0,001
Включенность в игровое взаимодействие со сверстником	42	1	2	-6,100	< 0,001
Психологическое благополучие («Я в детском саду»)	40	2	3	-5,709	< 0,001

Заключение

Полученные результаты, характеризующие сформированность безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде, полученные до и после проведения психолого-педагогического эксперимента имеют достоверно значимые различия ($p < 0,001$), что указывает на эффективность разработанной программы психологического сопровождения.

Таким образом, процесс формирования у дошкольников безопасного социального поведения в инклюзивной образовательной среде при взаимодействии со сверстниками с отклонениями в развитии состоит из трех взаимосвязанных этапов (адаптационный, мотивационно-информационный, практико-ориентированный), предполагающих: формирование способности самоконтроля (контроль телесных и эмоциональных проявлений); создание мотивации к без-

опасному поведению через развитие эмпатии и просоциальности; формирование представлений об особенностях поведения детей с различными отклонениями в развитии, изменение стереотипов и установок; организацию совместной деятельности со сверстниками с отклонениями в развитии, включая развитие психомоторных способностей, умений диалогического общения, развитие субъектности.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. № 2(102). С. 184-190. <https://www.mpsu.ru/upload/iblock/b4c/b4cb9621eab8b2d1dc7b7d2df09894d5.pdf>
2. Басангова Б.М. К вопросу о социальной безопасности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 29. С. 85-98.
3. Бикитина Н.Н. Экспериментальное исследование предупреждения ранних проявлений школьной дезадаптации у детей 6-7 лет // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. Т. 1, № 3. С. 1-18. https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Bikitina.shtml
4. Быкова М., Аромштам М. Я в детском саду. Тест на проверку психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада // Дошкольное образование. 2002. №12.
5. Кузнецова Л.В. Построение «культуры включения» – профилактика рисков инклюзивного образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Школьная книга, 2010. С. 37-43. <https://narfu.ru/upload/iblock/0f1/inklyuzivnoe-obrazovanie-vypusk-1.pdf>
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
7. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М.: Линка-пресс, 1997. 176 с.
8. Наумова Н.В. Динамика психологических составляющих толерантности дошкольника // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2014. №1(15). С. 133-151.
9. Пелихова А.В. Педагогические условия формирования социальной безопасности ребенка дошкольного возраста // Известия Российско-

- го государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 213-216. https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/pelikhova_125_213_216.pdf
10. Погодаева М.В. Безопасность образовательной среды как условие развития личности дошкольника // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 182-183.
 11. Правдов Д.М., Корнев А.В. Инклюзивное физическое воспитание в дошкольных образовательных учреждениях // Научный поиск. 2013. №2.2. С. 27-29. http://www.sspu.ru/pages/journal/arhiv/2013/nr_2013_2.2.pdf
 12. Селиванова О.А. Захарова Е.А. Развитие навыков социально-безопасного поведения у младших школьников // Мир педагогики и психологии. 2017. №6(11). <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razviti-navykov-sotsialno-bezopasnogo-povedeniya-u-mladshikh-shkolnikov.html>
 13. Социально-психологическое обеспечение безопасности детей с нарушениями интеллекта / П.А. Кисляков, О.А. Силаева, А.Г. Удодов [и др.]. М.: Российский государственный социальный университет, 2019. 224 с.
 14. Gilman R., Huebner E.S. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction // Journal of Youth and Adolescence. 2006, vol. 35, №3, pp. 293-301. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-006-9036-7>
 15. Huebner E.S., Gilman R. Students who like and dislike school // Applied Research in Quality of Life. 2006, vol. 1, № 2, pp. 139-150. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-006-9001-3>
 16. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Karaseva T.V., Silaeva O.A. Monitoring of education environment according to the social-psychological safety criterion // Asian Social Science. 2014, vol. 10, № 17, pp. 285-291. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n17p285>
 17. Kislyakov P., Silaeva O., Rybakova A., Polyakov E. Socio-psychological preschoolers with special needs adaptation's diagnostics within the inclusive education environment // ECCE 2018: VII International Conference Early Childhood Care and Education. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Т. 43. pp. 351-357. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.46>

18. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Maltseva L.D., Luneva L.F. Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015, vol. 8, №1, pp. 74-85. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0107>

References

1. Baeva I. A. *Mir psihologii* [The world of psychology], 2020. No. 2 (102). P. 184-190. <https://www.mpsu.ru/upload/iblock/b4c/b4cb9621eab8b2d-1dc7b7d2df09894d5.pdf>
2. Basangova B.M. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii* [Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology], 2013, no. 29, pp. 85-98.
3. Biktina N. N. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education psyedu.ru], 2009, vol. 1, no. 3, pp. 1-18. https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Bikitina.shtml
4. Bykova M., Aromshtam M. *Doshkol'noe obrazovanie* [Preschool education], 2002, no. 12.
5. Kuznetsova L.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie* [Inclusive education]. Issue 1. Moscow: School book, 2010, pp. 37-43. <https://narfu.ru/upload/iblock/0f1/inklyuzivnoe-obrazovanie-vypusk-1.pdf>
6. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of development of the psyche]. 4th ed. Moscow: MSU Publishing House, 1981, 584 p.
7. Martsinkovskaya T. D. *Diagnostika psihicheskogo razvitiya detej. Posobie po prakticheskoy psihologii* [Diagnostics of mental development of children. Handbook of practical psychology]. Moscow: Linka-press, 1997, 176 p.
8. Naumova N.V. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology], 2014, no. 1 (15), pp. 133-151.
9. Pelikhova A.V. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University], 2010, no. 125, pp. 213-216. https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/pelikhova_125_213_216.pdf

10. Pogodaeva M.V. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta* [Education and training of young children.], 2017, no. 6, pp. 182-183.
11. Pravdov D. M., Kornev A.V. *Nauchnyj poisk* [Scientific Search], 2013, no. 2.2, pp. 27-29. http://www.sspu.ru/pages/journal/arhiv/2013/np_2013_2.2.pdf
12. Selivanova O.A *Mir pedagogiki i psihologii* [The world of pedagogy and psychology], 2017, no. 6(11), URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-navykov-sotsialno-bezopasnogo-povedeniya-u-mladshikh-shkolnikov.html>
13. *Social'no-psihologicheskoe obespechenie bezopasnosti detej s na-rusheniyami intellekta* [Socio-psychological security of children with intellectual disabilities] / P.A. Kislyakov, O.A. Silaeva, A.G. Udodov et al. Moscow: Russian State Social University, 2019, 224 p.
14. Gilman R., Huebner E.S. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, vol. 35, no. 3, pp. 293-301. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-006-9036-7>
15. Huebner E.S., Gilman R. Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 2006, vol. 1, no. 2, pp. 139-150. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-006-9001-3>
16. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Karaseva T.V., Silaeva O.A. Monitoring of education environment according to the social-psychological safety criterion. *Asian Social Science*, 2014, vol. 10, no. 17, pp. 285-291. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n17p285>
17. Kislyakov P., Silaeva O., Rybakova A., Polyakov E. Socio-psychological preschoolers with special needs adaptation's diagnostics within the inclusive education environment. *ECCE 2018: VII International Conference Early Childhood Care and Education. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2018, vol. 43, pp. 351-357. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.46>
18. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Maltseva L.D., Luneva L.F. Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, vol. 8, no. 1, pp. 74-85. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0107>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Силаева Ольга Александровна, аспирант

*Ивановский государственный университет (Шуйский филиал)
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, 155900, Российская Федерация
konkyrs2012@inbox.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Olga A. Silaeva, graduate student

*Ivanovo State University (Shuya branch)
24, Kooperativnaya Str., Shuya, 155900, Russian Federation
konkyrs2012@inbox.ru
SPIN-code: 5626-1141
ORCID: 0000-0002-9321-0757
ResearcherID: E-8649-2016
Scopus Author ID: 56348693700*

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://rjep.ru>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES**

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ОТНОШЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КЛИНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С., Заварзина Н.Ю.	7
---	---

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МАТЕРИАЛОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ГЕОГРАФИИ Семенов В.А.	21
---	----

РАЗРАБОТКА МОДУЛЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ «ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ» Шонтукова И.В.	39
--	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЛИЧНОСТНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АЛЕКСИТИМИИ Косинова М.С., Зубарева Н.С.	53
---	----

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И СУПРУЖЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП Мустафаев Т., Ильченко В.В.	68
--	----

ИЗМЕНЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ Пронина А.Н.	82
--	----

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ДИАГНОЗОМ НЕЙРОСЕНСОРНАЯ ПОТЕРЯ СЛУХА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Сенченко Г.В., Лазарян В.В., Сенченко А.Ю.	95
ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ Силаева О.А.	117
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	138

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

ATTITUDE TO PEDAGOGICAL ACTIVITY
OF TEACHERS OF CLINICAL DISCIPLINES
IN MEDICAL UNIVERSITY
Zinkevich E.R., Kulbakh O.S., Zavarzina N.Yu...... 7

FEATURES OF THE USE OF DISTANCE
LEARNING TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL
MATERIALS IN GEOGRAPHY LESSONS
Semenov V.A. 21

DEVELOPMENT OF THE MODULE OF THE PROGRAMME
OF TRAINING OF TEACHERS-PHILOLOGISTS “, THE FORMATION
OF AN ACTIVE VOCABULARY OF THE PROFESSION
FROM STUDENTS AS A MEANS OF ENHANCING
THE PROFESSIONAL CULTURE OF SPEECH»
Shontukova I.V. 39

PSYCHOLOGICAL STUDIES

PERSONAL AND COMMUNICATIVE ASPECTS
OF ALEXITHYMIA MANIFESTATION
Kosinova M.S., Zubareva N.S. 53

MARRIAGE SATISFACTION AND MARITAL INTERACTION
AMONG MEMBERS OF VARIOUS ETHNIC GROUPS
Mustafaev T., Ilchenko V.V...... 68

CHANGE IN THE INTERNAL LEARNING
MOTIVATION OF THE FIRST-YEAR SCHOOLCHILDREN
IN THE TRANSITION TO DISTANCELEARNING
DURING THE PERIOD OF SELF-ISOLATION
Pronina A.N...... 82

NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION OF FIRST-GRADERS DIAGNOSED WITH NEUROSENSORY HEARING LOSS, STUDYING IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION Senchenko G.V., Lazaryan V.V., Senchenko A.Yu.	95
FORMATION OF SAFE SOCIAL BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Silaeva O.A.	117
RULES FOR AUTHORS	138

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology
are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 30.04.2021. Дата выхода в свет 30.04.2021. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 10,4. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP122/021. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27 стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.