

ISSN 2412-8201

# **Pedagogy & Psychology Theory and practice**

**International scientific journal**

**№ 4 (36), 2021**

Founder and publisher:  
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2015 (October)

Volgograd, 2021

UDC 371+159.9  
LBC 72

## **Pedagogy & Psychology. Theory and practice** **International scientific journal, № 4 (36), 2021**

The journal is founded in 2015 (October)  
ISSN 2412-8201

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

**Registration Certificate: III № ФС 77 – 62058, 05 June 2015**

*Impact factor of the journal «Pedagogy & Psychology. Theory and practice» – 0.343*  
*(Global Impact Factor, Australia)*

EDITORIAL STAFF:

**Head editor:** Teslina Olga Vladimirovna  
**Executive editor:** Malysheva Zhanna Alexandrovna

*Peskov Vadim Pavlovich, Ph.D. (Psychology)*  
*Shadrin Nikolay Semenovich, Doctor of Psychological Sciences,*  
*Candidate of Philosophical Sciences*  
*Bobrova Lyudmila Vladimirovna, Candidate of Technical Sciences*  
*Vodyanenko Galina Rudolfovna, Candidate of Pedagogical Sciences*  
*Kovalenko Tatyana Anatolyevna, Candidate of Technical Sciences*  
*Korneva Irina Pavlovna, Candidate of Technical Sciences*  
*Larionov Maksim Viktorovich, Doctor of Biological Sciences*  
*Kamolov Iftikhor Bakhtiyorovich, PhD of Pedagogical Sciences*  
*Suleymanov Suleyman Fayzullayevich, Candidate of Medical Sciences*

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.  
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G", office 312  
E-mail: [scippjournal@mail.ru](mailto:scippjournal@mail.ru)  
Website: <http://scippjournal.ru/>

Founder and publisher: «Scientific survey» Ltd.

УДК 371+159.9  
ББК 72

## **Педагогика & Психология. Теория и практика** **Международный научный журнал, № 4 (36), 2021**

Журнал основан в 2015 г. (октябрь)  
ISSN 2412-8201

Журнал выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации**  
**ПИ № ФС 77 – 62058 от 05 июня 2015 г.**

*Импакт-фактор журнала «Педагогика & Психология. Теория и практика» – 0.343*  
*(Global Impact Factor, Австралия)*

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор:** Теслина Ольга Владимировна  
**Ответственный редактор:** Малышева Жанна Александровна

*Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук*  
*Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук*  
*Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук*  
*Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук*  
*Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук*  
*Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук*  
*Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук*  
*Камолов Ифтихор Бахтиёрович, доктор философии (PhD) педагогических наук*  
*Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук*

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312  
E-mail: [scippjournal@mail.ru](mailto:scippjournal@mail.ru)  
Website: <http://scippjournal.ru/>

Учредитель и издатель: ООО «Научное обозрение»

---

---

**CONTENTS**

---

---

**PEDAGOGY**

**Preschool education**

*Nosenko N.P., Parkhomenko Ye.A.*

THE ROLE OF TRIZ IN THE SPEECH

DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN ..... 8

**Education in the sphere of business and economy**

*Bobrova L.V.*

USING SITUATIONAL TASKS TO ACTIVATE STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES ..... 13

**Education for teachers**

*Strantsov A.N.*

THE METHOD OF TEACHING THE EDUCATIONAL TOPIC:

"THE GALLIC AND CIVIL WARS" AND "THE DICTATORSHIP OF CAESAR"

BY STUDENTS IN THE 5th GRADES OF THE SCHOOL OF THE II STAGE..... 17

**Lifelong learning**

*Ilakavichus M.R.*

EVENTFULNESS AND EVERYDAY LIFE

IN THE DEVELOPMENT OF THE REGION EDUCATIONAL SPACE ..... 33

**School education**

*Vodyanenko G.R.*

DEVELOPMENT OF THE SUBJECT INFORMATION

STUDENT'S SPACES WITH MEANS OF STEAM TECHNOLOGY ..... 38

**PSYCHOLOGY**

**Medical psychology**

*Bocharov A.D.*

SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR AS A CONSEQUENCE

OF EMOTIONAL DISTRESS IN ADOLESCENTS ..... 43

*Teplov-Grachev A.O.*

APPLICATION OF BIOFEEDBACK METHODS IN A PANDEMIC ..... 46

**Educational psychology**

*Akulova I.V., Zhukovskiy I.V.*

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT

OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS OF WORKERS ..... 48

**Personality psychology**

*Parkhomenko Ye.A., Dubovova A.A., Fedash N.A.*

FEATURES OF THE FORMATION OF THE ARBITRARINESS  
OF ATTENTION IN PRESCHOOL CHILDREN AS A PREREQUISITES  
FOR THE INTELLECTUAL COMPONENT OF SCHOOL READINESS..... 62

**Other aspects of applied psychology**

*Koshetarova L.N., Lebedeva L.V.*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF COGNITIVE  
AND BEHAVIORAL EXPERTISE OF ADVERTISING IMPACT ..... 66

СОДЕРЖАНИЕ

**ПЕДАГОГИКА**

**Дошкольное образование**

*Носенко Н.П., Пархоменко Е.А.*

РОЛЬ ТРИЗ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 8

**Образование в сфере бизнеса и экономики**

*Боброва Л.В.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ  
АКТИВИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ..... 13

**Образование для преподавателей и учителей**

*Странцов А.Н.*

МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ: «ГАЛЛЬСКАЯ И ГРАЖДАНСКИЕ ВОЙНЫ»  
И «ДИКТАТУРА ЦЕЗАРЯ» ОБУЧАЮЩИМИСЯ В 5 КЛАССАХ ШКОЛЫ II СТУПЕНИ ..... 17

**Обучение в течение всей жизни**

*Илакавичус М.Р.*

СОБЫТИЙНОСТЬ И ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В РАЗВИТИИ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА ..... 33

**Школьное образование**

*Водяненко Г.Р.*

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО  
ПРОСТРАНСТВА УЧАЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ..... 38

**ПСИХОЛОГИЯ**

**Медицинская психология**

*Бочаров А.Д.*

САМОРАЗРУШАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СЛЕДСТВИЕ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ У ПОДРОСТКОВ ..... 43

*Теплов-Грачев А.О.*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ ..... 46

**Педагогическая психология**

*Акулова И.В., Жуковский И.В.*

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ..... 48

**Психология личности**

*Пархоменко Е.А., Дубовова А.А., Федаш Н.А.*

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ  
ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ..... 62

**Другие аспекты прикладной психологии**

*Коштарова Л.Н., Лебедева Л.В.*

ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ  
ЭКСПЕРТИЗЫ РЕКЛАМНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ..... 66

**ПЕДАГОГИКА**

**Preschool education  
Дошкольное образование**

УДК 37.022

**РОЛЬ ТРИЗ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Н.П. Носенко<sup>1</sup>, Е.А. Пархоменко<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет  
физической культуры, спорта и туризма» (Краснодар), Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматривается роль ТРИЗ в развитии речи детей дошкольного возраста. Выявлены особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, развитие речи, связная речь, ТРИЗ технология.*

Основной задачей речевого воспитания детей дошкольного возраста является развитие связной речи, что обусловлено ее социальным значением и ее ролью в формировании личности. Связная речь – это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется последовательно, логично, грамматически правильно. Именно степень развития связной речи является критерием общей речевой культуры человека.

В настоящее время в отношении развития речи детей дошкольного возраста разработано множество психологических подходов:

– Взаимосвязь речи и мышления, рассматривались в научных трудах: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна.

– Механизмы порождения речевого высказывания, рассматривались в научных трудах: М.И. Лисина, А.Н. Леонтьевна.

– М.М. Алексеевым и В.И. Яшиным было отмечено, что для связной речи характерными особенностями являются:

- логическая связь, под которой подразумевается относительность речи к объективному миру и мышлению;
- функционально-стилевые связи, под которыми подразумевается относительность речи к критериям общения;
- психологические связи, что представляют собой отнесенность речи к областям общения;
- грамматические связи подразумевают отнесенность речи к структуре языка [1].

А.М. Бородич в своих научных трудах отмечала, что речь является связной при условии, если она является содержательной, точной, ясной и логической [1].

О.С. Ушакова и Е.М. Струнина указывали, что хорошо развитая связная речь у детей – это высшее достижение речевого воспитания детей дошкольного возраста. При этом, ими было отмечено, что хорошо развитая связная речь предусматривает освоение звуковой стороной языка, словарного состава, грамматического строя и реализуется в связи с развитием всех сторон речи – фонетической, лексической и грамматической [1].

Ф.А. Сохиным было отмечено, что дети старшего дошкольного возраста осваивают разные типы связных высказываний, как, например, повествование, описание, с опорой на наглядный материал и без опоры. В это же время усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. При этом у большей части детей эти навыки неустойчивы, так как дети затрудняются в выборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, структурировании высказываний, в их языковом оформлении [6].

Е.И. Тихеевой было отмечено, что в шестилетнем возрасте дети могут построить рассказ на основании серии картин, изложив завязку, кульминацию и развязку. Кроме того, они могут представить события, что предшествует изображенному на картине, а также и выйти за ее границы, то есть дети обучаются составлять рассказ самостоятельно. Пятилетние дети уже могут не только увидеть в картине основное и существенное, но и отметить в частности, детали, передать пейзаж, тон, состояние погоды. Также дети могут описать игрушки, сформировать сюжетный рассказ об одной или нескольких игрушках, показать рассказ, инсценировав его при помощи набора игрушек [3].

В ходе освоения связной речи и рассказывания дети начинают применять сочинительную связь, увеличиваются значения простых распространенных предложений, сложноподчиненных и сложносочиненных, а также применяется прямая речь [6].

При речевом общении дошкольники используют как простые, так и сложные предложения. При этом для связи простых предложений они применяют исполнительные, разделительные и противительные деепричастия и причастные обороты. В этом возрасте дети уже умеют верно согласовывать между собой слова, используют падежные окончания. Необходимо отметить, что все-таки в этом возрасте дети еще не всегда способны точно использовать слова. Часто вместо точного названия предмета, дают его описание, часто неточно используют глаголы, а также иные части речи [6].

В старшем дошкольном возрасте дети сознательно относятся к авторскому слову. А.М. Леушиной было отмечено, что развитие воссоздающего воображения, образование первых форм словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста позволяет им отгородиться от основного значения слова и представить художественное описание, что отражает скрытые признаки, отображаемые за счет словесного образа. При восприятии литературного произведения, дети могут осознавать словесный образ, относясь к нему при этом как к авторскому приему [1].

В своих исследованиях Л.М. Гурович отмечала, что пересказ от лица героя наталкивает дошкольников на то чтоб осмысливать литературные факты, творческую переработку содержания текста, его языковое оформление. В ходе пересказа ребенок пересекается не с формальной постановкой первого лица вместо третьего, а свободной интерпретацией событий истории с точки зрения ее главного героя. При этом в изложении отображается личное соприкосновение с героем, равносильно с применением авторской лексики применяются языковые обороты, что ранее отсутствовали в истории, но при этом информируют слушателя об эмоциональном состоянии персонажа. В ходе создания своей модели изложения осуществляется синтез выразительных средств сюжетной композиции и образных выражений [2].

Проведя анализ научно-методической литературы, можно выделить особенности связной речи у дошкольников, а именно:

- дети осознают прочитанное, дают ответы на вопросы относительно содержания и могут пересказать сказку или короткий рассказ;
- могут сформировать рассказ на основании картин, изложив при этом завязку, кульминацию и развязку. При этом они способны представить для себя события, которые предшествовали изображенному на картине, а также дальнейшую историю, то есть выйти за границы истории с картинки.

Сравнительный анализ результатов проведенного исследования, позволил выявить

средние значения речевого развития детей старшего дошкольного возраста, представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Среднее значение речевого развития у старших дошкольников**

Название методики	Среднее значение
«Умение придумывать рассказы и сказки с использованием образных средств языка»	10,22 ± 0,23
«Пересказ рассказа»	7,05 ± 0,21
«Составление рассказа по сюжетным картинкам»	7,78 ± 0,15

Наибольший показатель среднего значения по методике «Умение придумывать монологи (рассказы и сказки) с использованием образных средств языка», а наименьший показатель по методике «Пересказ рассказа», вероятно детям трудно запомнить текст и передать последовательность сюжетной линии. Было отмечено, что дети практически воспроизводят рассказ воспитателя с внесением некоторых незначительных изменений. При этом рассказы детей ограничены в выразительных средствах, в них почти нет простых распространенных и сложных предложений.

Результаты диагностики показали, что большинство детей имеют средний (41,5 %) и низкий уровень (35,1 %) развития связной речи, высокий уровень выявлен у 23,4 %.

Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном возрасте – это одно из главных условий нормального развития ребенка и дальнейшего его развития, и обучения в школе. Классическое обучение детей технике рассказывания основывается на подражании, для которого свойственно доминирование репродуктивных приемов руководства. На подобных занятиях на ребенка возлагается не развивающая, а исполнительная функция, так как дети в этом возрасте не способны самостоятельно оценить и определить методы и способы исправления ошибок, что мешает развиваться его самостоятельности и активности в творчестве [6].

В связи с этим, считаем, что необходим поиск путей оптимизации процесса совершенствования речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

В условиях реализации ФГОС ДО принципиально новой является необходимость решения речевых задач в контексте детской деятельности (игры, экспериментирования, детского исследования), не переводя ее в учебную по форме и методам воздействия. Для этого необходимы новые технологии речевого развития дошкольников.

При выборе технологий нужно учитывать следующие требования:

- 1) ориентация технологий на развитие коммуникативных умений детей, воспитание культуры речи и общение, а не на обучение;
- 2) содержание технологий ориентировано на становление позиции субъекта в общении и речевой деятельности.
- 3) технология должна носить здоровьесберегающий характер;
- 4) личностно-ориентированное взаимодействие с ребенком берется за основу технологии;
- 5) реализация принципа взаимосвязи познавательного и речевого развития ребенка;
- 6) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей организовывается активная речевая практика каждого ребенка в разных видах деятельности [4].

ТРИЗ является уникальной технологией развития речи, что представляет собой прикладную диалектику, то есть является системой знаний о закономерностях развития, представляя собой отказ от метода проб и ошибок в технике, науке, в повседневности. Методика развивается, трансформируется в различные формы подачи материала. Отмечается достаточно устойчивый характер овладения такими основными понятиями, как формулировка и разрешение противоречия, нахождение и использование ресурсов,

стремление к идеальному конечному результату [3].

Детям не свойственны стереотипы мышления взрослых. Решая тризовские задачи, у дошкольников не только совершенствуются навыки творческого мышления, но и расширяется кругозор, развиваются познавательные способности, развивается речь [2].

ТРИЗ позволяет снять психологические барьеры, убрать боязнь перед новым неизвестным, сформировать восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые следует решить. Кроме того, ТРИЗ подразумевает гуманистический характер обучения, основанный на решении актуальных и полезных для окружающих проблем [2].

По своей сути ТРИЗ-педагогика представляет собой педагогическое направление, что раскрывает суть, задачи и цели процесса воспитания обучения и основывается на общих законах теории решения изобретательных задач [9].

ТРИЗ-педагогика основывается на:

- технологии и методике, которые позволяют формировать навыки снятия психологической инерции, то есть развивают творческое воображение;
- методологии решения проблем, в основе которой лежит закон развития систем, общие принципы решения спорных моментов и механизмы приложения их к решению определенных творческих задач;
- воспитательной системе, способствующей развитию творческой личности.

Эффективность ТРИЗ-технологий обоснована ее инструментальностью и гарантированностью формирования исследовательских умений воспитуемых.

ТРИЗ-технологии можно применять в детском саду для развития у детей таких критериев мышления как подвижность, гибкость, диалектичность и системность; поисковой активности и стремления к новизне, творческого воображения и речи [7].

Внедрение ТРИЗ-технологий в детских садах на протяжении многих лет неоднократно рассматривалось многими педагогами: С.И. Гин, С.В. Лелюх, Е.А. Боброва, А.В. Кортуз, И.Н. Мурашкова, Т.А. Сидарчук, А.А. Нестеренко, Н.Н. Хоменко.

Н.Н. Хоменко и Т.А. Сидорчук отмечали, что для организации работы по развитию связной речи дошкольников по ТРИЗ-технологии нужно:

- 1) организовывать занятие так, чтоб они незаметно вошли в жизнь детей,
- 2) должна присутствовать игрушка – герой, что «помогает» педагогу, активизируя детское стремление общаться и помогать, таким образом, увеличивая заинтересованность и активность,
- 3) по завершению занятия должны быть подведены итоги, что должно способствовать обучению дошкольников умениям рефлексивного анализа. При этом подводятся итоги по-разному:

- в виде различных игр, таких как «копилка новостей», «интервью»;
- обсуждение планов на будущее;
- продуктивная деятельность и обсуждение ее результатов. Одним из основных условий при этом является плавный переход от одного занятия к другому. По завершению занятия дети сдают игрушки, до следующего занятия;
- 4) занятия должны быть не только групповыми, но и индивидуальными,
- 5) готовность применения этого подхода в взаимодействии с детьми,
- 6) умение самостоятельно отмечать и пытаться решить противоречия, умение системно понимать и рассматривать ситуацию [4, 5].

К ТРИЗ-технологии развития связной речи старшего дошкольного возраста относятся:

- 1) обучение детей созданию образных характеристик объектов, в котором присутствуют технологические цепочки, что позволяют обучить детей от 3 до 7 лет созданию сравнений, метафор и загадок;
- 2) обучение детей рифмовке текстов. Педагогическое влияние для решения данной

дидактической задачи организовано как последовательность творческих заданий – это технология обучает детей создавать рифмованные тексты;

3) обучение дошкольников составлению творческих рассказов по картине,

4) обучение дошкольников созданию текстов сказочного содержания (содержит алгоритмы организации умственной деятельности детей по развитию у них навыков составления сказок разного типа) [7].

ТРИЗ-технология способствует речевому развитию детей, позволяет обучать детей навыкам мыслить системно, с пониманием происходящих процессов, дать в руки воспитателям инструмент по воспитанию у детей качеств творческой личности, способной понимать единство и противоречие окружающего мира, решать свои маленькие проблемы. При этом педагог должен научить ребенка искать истину, не указывая на нее.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.
2. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. Издательство: «Альпина Паблишер», 2018. – 404 с.
3. Лелюх, С.В. Развитие творческого воображения мышления методами ТРИЗ / С.В. Лелюх // Дошкольное воспитание. – 2016. – С. 348–352.
4. Сидорчук, Т.А. Технология составления творческих текстов по картинке / Т.А. Сидорчук, А.Б. Кузнецова. – Ульяновск: Волга, 2014. – 52 с.
5. Сидорчук, Т.А. ТРИЗ в повседневной жизни / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко // Ребенок в детском саду. – 2017. – № 8 – С. 36–39.
6. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – Воронеж: «МОДЭК, МПМИ», 2014. – 224 с.
7. ТРИЗ в системе дошкольного образования / Науч. ред. Е.И. Касаткина. – Вологда: ВИРО, 2014. – 108 с.

*Материал поступил в редакцию 21.07.21*

## THE ROLE OF TRIZ IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**N.P. Nosenko<sup>1</sup>, Ye.A. Parkhomenko<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology,

<sup>2</sup> Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology  
Kuban State University University of Physical Culture Sports And Tourism (Krasnodar), Russia

**Abstract.** *This article discusses the role of TRIZ in the speech development of preschool children. The features of the development of coherent speech in older preschool children are revealed.*

**Keywords:** *preschool age, speech development, coherent speech, TRIZ technology.*

УДК 378.147

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Л.В. Боброва**, кандидат технических наук,  
зав. кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин  
Национальный открытый институт (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** В процессе преподавания дисциплин, связанных с моделированием экономических процессов, обычно рассматриваются «классические» модели линейного и нелинейного программирования. Организовать научную и исследовательскую работу студентов на базе этих задач сложно – основные алгоритмы решения давно известны. В статье обсуждается возможность предложить студентам новые задачи, например, алгоритм комплексной корректировки управленческого учета. Для реализации данного алгоритма удобно использовать элементы искусственного интеллекта, теории игр, метода сценариев.*

***Ключевые слова:** исследовательская деятельность студентов, информационная обучающая среда, дистанционное обучение.*

При изложении новой задачи в дисциплине, связанной с моделированием экономических процессов, определим алгоритм комплексной корректировки управленческого учета и анализа товарооборота как модернизацию системы управления или как процесс придания сложившейся системе управления качественно новых свойств, отвечающих современным требованиям, путем введения в нее новых информационных ресурсов и технологий, позволяющих ставить и достигать принципиально новые цели в деятельности предприятия.

Важнейшими задачами при реализации данного алгоритма являются разработка стадии проектов предметной области, технического задания, программных модулей, опытного внедрения и опытной эксплуатации, что требует вложения средств с учетом загрузки и оплаты специалистов разных профилей. При наличии любых интеллектуальных систем именно лица, принимающие решения (ЛПР), на основе анализа всех значимых факторов, рисков и угроз в конкретных проблемных ситуациях формируют, принимают и реализуют окончательный вариант решения [2].

Можно предложить на рассмотрение студенческой аудитории ситуацию, заключающуюся в принятии решения по оптимизации выбора из проектов, разрабатываемых различными специалистами. На основе реализации соответствующих проектов (пусть это будут проекты Project 1, Project 2, ..., Project 5) разрабатываются стратегии управления товарными потоками. Обозначим стратегии C1, C2, ..., C5. Для обоснования эффективности каждого проекта удобно использовать модель множественной регрессии

$$Y_{Pij} = b_{0(ij)} + b_{1(ij)} X_{1ij} + b_{2(ij)} X_{2ij} + \dots + b_{n(ij)} X_{nij} \quad (1)$$

В формуле (1):

-  $Y_{rij}$  – доход, который можно получить за счет реализации проекта номер  $i$  (Project  $i$ ) и стратегии управления  $S_j$ ;

- набор независимых переменных  $X_{1ij}, X_{2ij}, \dots, X_{nij}$  учитывает различные факторы рыночной конъюнктуры (стоимость товара, уровень инфляции, расходы на рекламу, вероятность риска и т.д.) при реализации проекта с номером  $i$  и стратегии управления с номером  $j$ .

Колебания значений факторных переменных должны быть установлены путем маркетинговых исследований и сбора статистики. Коэффициенты регрессии рассчитываются с использованием стандартного метода наименьших квадратов или с использованием процедуры Регрессия Пакета анализа Excel на основе собранного статистического материала.

Рассмотрим возможности теоретико-игровой формализации процессов управления знаниями и принятия решений в процессе выбора оптимального проекта комплексной корректировки управленческого учета и анализа товарооборота. Рассчитывая прогнозные значения дохода от различных проектов, можно поместить их в платежную матрицу игры. Строки такой матрицы будут определяться реализуемыми проектами, а столбцы – стратегиями управления. На пересечении строк и столбцов такой платежной матрицы будут размещены прогнозные значения дохода, рассчитанные по формуле (1) в зависимости от номера проекта, номера стратегии и сложившейся в экономике ситуации.

В зависимости от конкретных значений параметров модели могут определиться разные типы равновесий. Для нас тип равновесия важен потому, что от него будет зависеть управленческая деятельность в процессе принятия решений

1. Если будет очевидным равновесие в чистых стратегиях, можно определиться с выбором конкретных проектов, соответствующих данной управленческой стратегии.

2. Если равновесие в чистых стратегиях не определяется, нужно принимать решение в смешанных стратегиях. Управленческая схема приобретает более сложную конфигурацию – есть смысл реализовывать сочетание нескольких проектов или нескольких стратегий.

При реализации модели для анализа различных вариантов сложившейся конъюнктуры, оценки возникающих рисков имеет смысл использовать метод имитационного моделирования, позволяющий «проигрывать» ситуацию для различных сочетаний исходных факторов. Тогда алгоритм работы с моделью для воспроизведения равновесной ситуации получается следующим:

- на основе проведенных маркетинговых исследований и собранной статистики определяем пределы изменения основных факторных переменных, входящих в модель;
- обращаясь к генератору случайных чисел, получаем реализацию значений параметров модели;
- проводим расчет прогнозного дохода для случая реализации каждого проекта;
- сводим полученные расчеты в платежную матрицу;
- пользуясь известными критериями (Вальда, Лапласа, Гурвица) по платежной матрице определяем оптимальный по доходности вариант проекта.

При реализации алгоритма с отсутствием решения в чистых стратегиях первые шаги алгоритма работы с моделью будут аналогичными. Но после сведения полученных расчетов в платежную матрицу для принятия решений понадобится рассчитывать вероятности, с какими следует выбирать каждый из проектов, а затем определить долю использования каждого проекта в определенной стратегии управления.

Для принятия решений в такой ситуации дополнительно может быть привлечен метод сценариев. Достоинство данного метода в том, что разрабатываемые специалистами сценарии развития ситуации позволяют (с определенным уровнем достоверности) описать возможные тенденции развития, взаимосвязи между действующими факторами, сформировать картину возможных состояний, к которым может прийти ситуация под влиянием тех или иных воздействий.

Таким образом, откорректированный (с учетом возможной реализации в смешанных стратегиях) алгоритм должен состоять из следующих шагов:

– на основе данных проведенных маркетинговых исследований разрабатываем возможные проекты реализации корректировки учета и товарооборота и формулируем основные допустимые стратегии управления  $C_i$ ;

– проведя анализ данных маркетинговых исследований, формируем несколько массивов прогнозных значений независимых переменных  $X$  (факторов рыночной конъюнктуры – стоимости товара, уровня инфляции, расходы на рекламу, вероятность риска и т.д.). Каждый прогнозный массив будет соответствовать определенной стратегии управления;

– рассчитываем параметры множественной регрессии для уравнения (1), позволяющего оценить эффективность каждого из проектов;

– используя механизм имитационного моделирования, рассчитываем прогнозные значения параметров товарооборота для реализации каждой стратегии и каждого проекта;

– на основе рассчитанных прогнозных значений проектов формируем платежную матрицу, строки которой определяются разработанными стратегиями  $C_i$ , столбцы – номерами массивов факторных переменных, а элементами данной платежной матрицы служат расчетные значения взаимодействия факторных переменных, полученные путем имитационного моделирования по уравнению множественной регрессии;

– проводим анализ полученной платежной матрицы

Вариант игровой модели может быть распространен и в качестве базы данных для основной матрицы допустимых проектов и их сочетаний с учетом критериев экономической эффективности проектов. В этой матрице, кроме расчетных прогнозных параметров дохода, удобно разместить расчеты расходов на приобретаемую вычислительную технику, ресурсы, а также на зарплаты специалистов. На основе такой матрицы допустимых проектов руководство сможет принять решение о выборе конкретного проекта.

Таким образом, предлагаемый алгоритм комплексной корректировки управленческого учета и анализа товарооборота как модернизация системы управления с использованием элементов искусственного интеллекта, теории игр, метода сценариев может быть реализован и для оптимизации других экономических процессов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боброва, Л.В. Обучающие технологии и формирование основных компетенций студентов / Л.В. Боброва. – Pedagogy & Psychology, Theory and practice. International scientific journal. – 2016. – № 6 (8) – С. 8–10.

2. Боброва, Л.В. Имитационное моделирование в экономике: учебное пособие для магистров / Л.В. Боброва, Н.А. Лучина. – СПб, Изд-во НОИР, 2020. – 93 с.

3. Боброва, Л.В. Математические методы и модели /Л.В. Боброва. – СПб.: Изд-во Российской таможенной академии, 2021. – 158 с.

*Материал поступил в редакцию 28.07.21*

## USING SITUATIONAL TASKS TO ACTIVATE STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES

**L.V. Bobrova**, Candidate of Engineering Sciences,  
Head of the Department of Mathematical and Natural Sciences  
National Open Institute in Saint Petersburg, Russia

**Abstract.** *In the process of teaching disciplines related to the modeling of economic processes, "classical" models of linear and nonlinear programming are usually considered. It is difficult to organize the scientific and research work of students on the basis of these tasks – the main algorithms for solving them have long been known. The article discusses the possibility of offering students new tasks, for example, an algorithm for complex adjustment of management accounting. To implement this algorithm, it is convenient to use elements of artificial intelligence, game theory, and the scenario method.*

**Keywords:** *research activities of students, information learning environment, distance learning.*

Education for teachers  
Образование для преподавателей и учителей



УДК 347

**МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ:  
«ГАЛЛЬСКАЯ И ГРАЖДАНСКИЕ ВОЙНЫ»  
И «ДИКТАТУРА ЦЕЗАРЯ» ОБУЧАЮЩИМИСЯ  
В 5 КЛАССАХ ШКОЛЫ II СТУПЕНИ**

**А.Н. Странцов**, учитель истории и обществознания  
Муниципальное автономное учреждение дополнительного  
образования «Дворец Детского Творчества» (Таганрог), Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается метод проведения урока по изучению военно-исторической темы для школьников дифференцированной группы «В» и «С» 5-го класса II ступени, описывается организационная последовательность проведения «урока-обобщения и систематизации знаний» и «урока-сообщения нового материала» нацеленных на актуализацию познавательных способностей обучающихся.*

***Ключевые слова:** методическая подготовка, факты и события истории, исторические источники, битва как показатель кризиса исторического развития, стороны боевого противоборства в войне, тактическая модель битвы, индоктринизация.*

*«Опыт служит не для созерцания, он является указателем пути на будущее»  
генерал-майор Эйке фон Миддельдорф, XX век.*

Данная статья является четырнадцатой в цикле опубликованных работ автора, посвященных вопросам преподавания отечественной и мировой истории «weltgeschichte» – (нем.) в средней общеобразовательной школе. В ней автор обобщает самое важное и ценное из личного опыта преподавания военной истории Древнего мира. История прошлого из всего культурного наследия человечества наиболее дорога для цивилизованных граждан любой страны и любого народа. Сущность понятия «*история*» по определению английского писателя А. Конан Дойля представляет собой «*память о наших древнейших национальных традициях*». История – это непрерывный (в социуме) и бесконечный (в хронологии) процесс, а в научном отношении она представляет собой теоретическую учебную дисциплину, которая не может быть выражена отвлеченно, ибо она сильнейшим образом связана с субъектно-объектной передачей знания «episteme» – (греч.) и усвоения фактов «guidi facti» – (лат.). Фундаментальное значение имеет постановка целей исторического обучения на II ступени в средней школе. Следует особо отметить, что полное отсутствие знаний о знаменитых битвах и судьбоносных сражениях в древней истории человечества в принципе недостойно юного патриота и любого культурного человека. Глубокое понимание жизнедеятельности общества как борьбы и военного противостояния, из опыта которых нужно делать выводы, острое ощущение мощной, кровной связи времен и поколений должны совершенно изменить уклон жизни познающих исторические военные и культурные традиции детей, подростков в возрасте 12-15 лет и направление их ума, не позволив им

провести свое отрочество под знаком слепой самоуверенности и бессмысленных мятежей, порождённых антагонизмом между формирующейся личностью и обществом, между общественными и личными интересами.



*Рисунок 1. «– Вместе мы сильнее! Радость жизни бурлила в крови младших подростков, чувствуясь в каждом мускуле и в каждом изгибе их тел». Самостоятельная работа обучающихся 5 «Б» классе в ходе урока № 50 «Галльская и Гражданская война», 15.03.2021 год.*

И хотя невозможно предугадать, станет ли настоящим «bona fide» – (фр.) гражданином в будущем младший подросток, но многое станет понятно только в процессе его военно-исторического обучения. Изучение мировой истории при линейной концепции ее преподавания начинается в 5-м классе средней общеобразовательной школы в возрасте 12-ти лет. Перед младшими подростками откроется загадочный и необъяснимый мир, опасный и труднопроходимый. География стран и земель тогда была не известна большинству людей, а единственными средствами передвижения являлись верховые и выючные животные. Согласно авторской рабочей учебной программы курса дисциплины «История» в 5-м классе [1] на изучение мировой истории Древнего мира на базовом уровне отводится 66 уроков на протяжении 35-ти недель учебного года. Изучение истории в 5-7 классах средней общеобразовательной школы связано с определёнными трудностями, ряд из которых имеет субъективный (степень умственного развития 12-ти летних обучающихся – А.С.) и объективный характер, связанный с общими психофизическими особенностями современных младших подростков – мальчиков и подростков – девочек. К ним относится следующее:

1. Отсутствие у обучающихся привычки к регулярному и систематическому чтению (следует отметить, что во время чтения у индивида мозг работает в усиленном режиме выстраивая нейронные связи и обрабатывая массивы данных, выстраивая логические цепочки, устанавливает закономерности);

2. Недисциплинированность младших подростков в ходе учебного занятия и при самоподготовке (в этом проявляется подростковый инфантилизм и нежелание брать на себя никакой ответственности – А.С.);

3. Изучение учебного курса «История» в 5-м классе не предшествует пропедевтический курс в 4-м классе, направленный на изучение былин и легендарных

свершении русского народа в отечественной истории (поэтому у пятиклассников отсутствует понимание, зачем им исторические знания и что они отражают – А.С.);

4. Низкий уровень учебной мотивации и личного интереса обучающихся, когда подросток «*сыт и ему нечего делать*» (Д. Лондон) при изучении древнейшего периода мировой истории, что не позволяет установить равновесие между эмоциями и разумом индивида;

5. Неопределенность учебных мотивов и личных предпочтений, отсутствие желания понять и усвоить все (это проявляется в отсутствии у обучающихся просьб о помощи к учителю – А.С.), несформированность важнейших паттернов мышления у обучающихся при изучении древнейшего периода мировой истории;

6. Наличие в 5-м классе ярко выраженной дифференциации обучающихся по уровню индивидуального умственного развития, возможности элементарных размышлений и степени сформированности общелогических способностей;

7. Чрезвычайная сложность работы учителя с младшими подростками по историческим картам и топокартам;

8. Физическая невозможность выполнения большого объема самостоятельной подготовительной работы обучающимися к уроку по причине малых мнемонических способностей, распространения СДВГ (синдрома дефицита внимания и гиперактивности – А.С.), а также рудиментарности логики мышления в индивидуальном сознании младших школьников.



*Рисунок 2. «– Учитель должен превосходить каждую мысль и, следовательно, каждым своим действием предупреждать действие обучающихся, особенно когда им двенадцать лет, а все эмоции ярко написаны на их лицах». Обучающиеся дифференцированной группы «В» 5 «А» Раздорова Евгения, Арутюнова Мария, Гладких Арина и Селютина Ирина работают по топокарте на уроке № 50 по вопросу: «Боевые действия Гражданской войны», 15.03.2021 год.*

Сильнейшие изменения в социальной структуре общества (стремление индивидов всех возрастов к удовлетворению своих будничных и простых потребностей полностью и без малейших усилий, имущественное расслоение, развал устоев и деградация моральных норм, а как следствие тождество эгоцентризма и переоценка своего «я» людьми на общем фоне вестернизации образа жизни всего социума и «зануления» культурного уровня индивидов – А.С.), непрерывное «реформирование» средней школы государством идеи которого оказалась неработоспособными (*изменения в школьном образовании РФ в 1992-2021 годах выглядят каким-то бесконечным хаосом. Учебные программы переделывались, потом совершенно отменялись, учебные планы изменялись постоянно в зависимости от вновь*

вводимых концепций преподавания, сообщавшим подросткам разрозненные знания, но понимания, для чего они нужны не давали. Школы же стремились реагировать на любые административные изменения, оформляя как можно больше бумажных нормативных документов – А.С), приведшими к падению профессионализма учителей истории на протяжении последних 35-ти лет привело к тому, что все методы преподавания потеряли свою методологическую эффективность и это напрямую сказалось на уровне и качестве исторической обученности школьников. По словам генерала пехоты Германа фон Куль: «То, что создавалось в течении лет – разрушено...традиция теряется и преемственная нить обрывается». Эти кризисные явления существуя в современном социуме РФ как действительные социальные процессы, приобрели долговременный характер.



*Рисунок 3. «– Учитель направляет размышления обучающихся в процессе урока, помогая их сознанию связать воедино то, что они слышат на уроках и читают по истории военного искусства». Обучающаяся дифференцированной группы «С» 5 «Б» Новикова Анастасия и Анрющенко Алиса работают по топокарте на уроке № 50 по вопросу: «Боевые действия Гражданской войны», 15.03.2021 год.*

В школе второй ступени учителю крайне важно пробудить интерес, заложить логические основы формирования исторического сознания пятиклассника (то есть, последовательность изучения исторических событий в преемственности предметных знаний и умений – А.С.) стойкие убеждения в непреодолимой ценности исторического знания, необходимости в изучении истории. Шестнадцатилетний опыт преподавания отечественной и всемирной истории автором однозначно свидетельствует о том, что наиболее интересным из всех разделов исторического знания является раздел военной истории, изучаемого в 5-м классе курса истории Древнего мира. Согласно авторской учебной программе, на изучение истории в 2020-2021 учебном году отводится 66 уроков, из них по военной истории – 22 урока (33,3 %), конкретно по разделам:

1. Праистория – 8 уроков, из них по военной истории – 1 урок;
2. Древний Восток – 15 уроков, из них по военной истории – 4 урока;
3. Древняя Греция – 3 уроков, из них по военной истории – 1 урок;
4. Классическая Греция – 15 уроков, из них по военной истории – 6 уроков;
5. Древний Рим – 25 уроков, из них по военной истории – 10 уроков.

Наиболее важным, ключевым в изучении военной истории древности являются следующие темы:

1. Древний Восток – урок № 18 «Ассирийская военная держава», урок № 19 «Ассирийская экспансия. Политика «насаху»;

2. Древняя Греция – урок № 29 «Греко-персидские войны»;
3. Классическая Греция – урок № 36 «Поход Александра Македонского на Восток», урок № 37 «Разгром Персии. Индийский поход Александра Македонского»;
4. Древний Рим – урок № 50 «Галльская и Гражданские войны», урок № 51 «Диктатура Цезаря».

Следует отметить, что римское военное искусство – организация армии, стратегия и тактика достигает ко времени политической и военной жизнедеятельности Гая Юлия Цезаря наивысшего развития. Вот как оценивает важность военного искусства для государства римский военный теоретик Флавий Вегеций Ренат во второй половине IV века н.э. – *«Римский народ подчинил себе всю вселенную только благодаря искусству хорошо устраивать лагерь и своей военной выучки» (Epitome rei militaris 1:1)*. Русский и советский военный историк генерал от инфантерии А.М. Зайончковский считал Гая Юлия Цезаря первым настоящим полководцем в современном понимании: *«Представителем тактического и стратегического искусства римлян времен империи является Юлий Цезарь – великий полководец и великий военный историк, сам описавший собственные походы... обнаруживший высокое мастерство использование организации и техники»*.

Глубокий и личностно мотивированный интерес к событиям военной истории, желание познать военные события прошлого, могут возникать у подростка – мальчика, подростка – девочки только под влиянием ярких примеров, увлеченного изложения учебного материала учителем в ходе урока, чтения дополнительной литературы по учебной теме, яркого и красивого иллюстративного материала. Принципами авторской системы преподавания военной истории которые автор последовательно отстаивает на протяжении 16 лет его педагогической деятельности *«от Сорбонны включительно и до костра исключительно»* (Ф. Рабле). является дифференциация обучающихся классов по отдельным учебным группам А, В, С, а также ведение урока истории при использовании следующих организационных форм по ФГОС: урока изучения нового материала, усвоения новых знаний, урока развивающего контроля, направленный на рефлексию школьников.



*Рисунок 4. «– Желание – это уже 75 процентов успеха» (Иосиф Сталин). При наличии хорошего уровня теоретической и практической подготовки к уроку, интереса к военному делу, безлого взгляда по карте должно хватить пятиклассникам, чтобы понять и сделать точные выводы».*

*Обучающаяся дифференцированной группы «С» 5 «Б» класса Новикова Анастасия и Анрющенко Алиса работают по топокарте на уроке № 50 по вопросу: «Боевые действия Гражданской войны».*

*Читает текст дополнительной литературы обучающийся дифференцированной группы «В» Сухов Никита 15.03.2021 год.*

**Выбирая тип урока, учитель военной истории обязан видеть учебную ситуацию в точности такой, какова она существует на практике и не преувеличивать свои педагогические способности.** По ряду причин как общеучебного, так и узкосоциального характера (рост хронических заболеваний подростков за 40 лет увеличился в 2 раза, разрушение системы общественных ценностей морали и этики, нехватка предметных знаний, введения ОГЭ, ВПР и дистанционного обучения, непонимание обучающимися целей их нахождения в школе выразившееся в обвальном падении интереса к учебе, пренебрежение ценности научного знания, отсутствием стремления к открытиям, к познанию нового, отсутствие у подростков чувства ответственности за свои слова, обещания и поступки) другие типы уроков: *комбинированный, проблемный, обобщениями и систематизации знаний, умения и навыков, урок коррекции знаний, умений и навыков* по ряду причин не эффективны и по целям и задачам данного учебного курса не могут быть использованы. Урок применения знаний в учебной практике изучения военной истории античности может быть реализован в виде военной игры по наиболее крупным и значительным сражениям данным Г.Ю. Цезарем: *разгром римлянами германцев Ариовиста в 58 г. до н.э., карательный поход римлян в землю белгов и разгром ими племен нервиев, атребатов и виромандуев в 57 г. до н.э., штурм приморских городов нервиев в 56 г. до н.э., 1-я высадка римских войск в Британии в 54 г. до н.э., 1-е и 2-е форсирование реки Рейн в 55 и 54 гг. до н.э., осада римлянами галльской крепости Аллезии с возведением контрвалационной и циркумвалационной линии в 52 г. до н.э., сражение между Г.Ю. Цезарем и Г. Помпеем Магном при Фарсале 9.08.49 г. до н.э.* Эта военная игра может быть проведена во внеурочной или элективной форме и только при наличии в СОШ военно-исторического кружка и при наличии конкретного плана проведения подобной игры, опыта практической организации военной игры: солдатами, либо на персональном компьютере.

Военное искусство прошлого может стать той искрой, которая пробудит в сознании подростка-пятиклассника стремление самостоятельно читать, изучать историю прошлого, сначала художественную литературу, а затем монографии, статьи и мемуары. Одним из важнейших событий во всей мировой истории «*осевом временем*» (К. Ясперс), когда бьется пульс истории, является время создания ранней Римской империи 27/30 – 235 гг до н.э., Галльской 58-51 годов до н.э. и Гражданской войны 49-36 годов до н.э. Без сомнения, это время интересно и личностью самого Гая Юлия Цезаря (12.07.100-15.03.44 годов до н.э.), проявившего себя на исторической арене как хитрого, умного и ловкого политика, выдающегося полководца, верно оценившего политическую и военную обстановку, государственного деятеля имперского масштаба, а также военного историка и публициста. Именно его деятельность определяла границы Римской империи в I-II веках нашей эры, организацию верховной власти и способ управления огромным государством, тактику построений, оперативное применение и стратегию римской армии. Автор провел урок № 50 по теме «Галльская и Гражданская война» и № 51 по теме «Диктатура Цезаря» в 5 «А» и в 5 «Б» классах МАУО «Школа № 39» Ленинского района города Ростова-на-Дону Ростовской области, 15 и 18 марта 2021 года. Согласно авторской учебной программе курса «История» 2020-2021 учебного года, эти учебные темы представляют собой интегрированный блок учебного материала. В ходе этих уроков учитель объясняет учебную тему и сообщает домашнее задание, производит устный опрос обучающихся. В интегрированный блок включается и самостоятельная работа обучающихся в классе по карте и дома по вопросам домашнего задания.



*Рисунок 5. «– Самостоятельная работа в ходе урока римской военной истории проходит довольно быстро и без особых усилий, если построена по принципу: усваивать меньшие, но лучшие. Когда пятиклассники конкретно знают, чего они хотят, все это быстро и точно может быть выражено на бумаге». Обучающаяся дифференцированной группы «С» 5 «Б» класса за самостоятельной работой на уроке № 51 по вопросу: «Г.Ю. Цезарь как полководец», 15.03.2021 год.*

В ходе самостоятельной работы пятиклассники должны научиться правильно и бегло читать, схватывать основное. Им необходимо анализировать прочитанное, как утверждал еще в V веке до н.э. «отец истории» Геродот Галикарнасский – «Я должен говорить то, что говорят, но верить всему не должен, и у меня это слово распространяется на все сочинения» Геродот (7, 152). Самостоятельно обучающиеся производят поиск данных по преемникам Цезаря (императорам династии Юлиев – Клавдиев: Октавиана Августа, Тиберия, Калигулы, Клавдия), его военных (Г. Помпей Магн и его сыновья Гней и Секст, германский князь Ариовист, галльский вождь Винценгеторигс, понтийский царь Фарнак), и политических противниках (Л.К. Сулла, М.Т. Цицерон, К.Ц. Сципион, М.П. Катон, Г.К. Лонгин, М.Ю. Брут, Д.Ю. Брут, С. Каска). Здесь целесообразно использовать детские варианты (облегченное адаптированное переложение) мемуаров самого Г.Ю. Цезаря «Записки о Галльской войне» и «Записки о Гражданской войне», жизнеописание Цезаря данного Местрием Плутархом, либо электронного варианта раскрашенных комиксов по гражданским войнам. Учитель для достижения широкой военной образованности и всестороннего развития обучающихся, также может показать в ходе уроков отдельные эпизоды из художественных фильмов «Клеопатра» (1965 год) и многосерийного сериала «Рим» (22 серии 2005 год), чтобы обеспечить непрерывность восприятия аудиовизуального ряда исторических образов.

Урок военной истории является как бы комплектом всех остальных уроков истории, пятой эссенцией «quinta essentia» – (лат.) того наилучшего, что содержится в уроках других исторических направлений. Идея такого урока намного более реалистичной, чем у уроков всех других исторических направлений. Поэтому план проведения урока, базирующийся на использовании принципа историзма при рассмотрении описываемых событий должен быть прост, но эффективен, соразмеряя все его элементы. Это не должен быть сложный план. В нем часто не срабатывает на практике временной расчет необходимых этапов урока. Это очень важно, ибо учитель должен *знать*, как правильно действовать – это половина дела, а другая половина – *когда* надо совершать действие, то есть *надлежащее время*. Предлагаемый автором тип урока № 50 по теме «Галльская и Гражданская войны», рассчитанный не на приспособление обучающихся к неблагоприятным условиям – то есть «адаптацию», а преодоление ими неблагоприятных условий – «суперацию» (Г.П. Шмидт), должен быть методически организован в форме «урока-обобщения и систематизации знаний». Такое

учебное занятие должно иметь следующую структуру:

1. Организационный этап (учитель дисциплинирует класс для дальнейшей учебной работы таким образом, чтобы каждый пятиклассник понимал, что он несет ответственности за свои слова, действия и поступки в течение 45-ти минут урока) – 3 минуты;
2. Постановка целей и задач урока (учитель высказывает суждения, которые являются очевидными и объективными) – 3 минуты;
3. Актуализация знаний (преодоление когнитивной бедности, стереотипности, разрозненности и противоречивости, имеющихся у обучающихся исторических знаний) – 6 минут;
4. Обобщение и систематизация знаний (основной аспект этого урока делается на теоретическую подготовку, реальные навыки и умение ориентироваться по топокарте) – 10 минут;
5. Воспроизведение обучающимися на новом уровне, то есть переформулирование вопросов (лично каждый обучающийся должен усвоить представления о боевом пути римской армии под командованием Г.Ю. Цезаря в Галльской и Гражданской войне, которые затем коллективно поддерживаются классом в совместной учебной деятельности) – 4 минуты;
6. Применение знаний и умений в новой ситуации (обучающиеся определяют конкретные данные, которые требуются им сейчас, практически применяют умение искать и выделять из текста источника определенное) – 4 минуты;
7. Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция (конкретно политических и военных знаний и понимания обучающимися значимости ЗУН, которые они получили на уроке) – 5 минут;
8. Формулирование выводов по изучаемому материалу (обучающийся определяет выводы, к которым он пришел, а также учится определять, что для него в данный момент самое главное в изученном материале) – 3 минуты;
9. Формулирование домашнего задания – самостоятельная работа обучающихся (пятиклассник, реализуя свое внимание и подвижный пытливый любопытством, самостоятельно ищет данные в интересной ему сфере) – 2 минуты.

Урок № 51 по теме «*Диктатура Цезаря*» по мнению автора должен быть методически организован в форме «урока-сообщения нового материала» и обязательно включать в себя элементы самостоятельной работы, что повышает мотивация к обучению, обеспечивает эффективность усвоения материала пятиклассниками.

Такое учебное занятие должно иметь следующую структуру:

1. Самоопределение к учебной деятельности (установление линии поведения «*modus operandi*» (лат.) обучающихся на уроке путем проявления ими личной инициативности и активности) – 5 минут;
2. Актуализация знаний (нацеленность учителя на практический результат в учебной работе путем передачи пятиклассникам хода своих рассуждений) – 5 минут;
3. Реализация полученных знаний, умений и навыков (исследование учебного вопроса обучающимися с помощью общелогических и предметных методов) – 13 минут;
4. Первичное закрепление (умение анализировать, четко мыслить, оперировать статистикой, цифрами и фактами) – 5 минут;
5. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону (творческая деятельность помогает младшим подросткам раскрыть их знаниевый потенциал) – 8 минут;
6. Включение в систему знаний и повторы (практикум по изученному учебному материалу) – 5 минуты;
7. Итог урока – рефлексия учебной деятельности обучающихся (практикум по ранее изученному учебному материалу, умение обучающегося просчитать возможные варианты развития событий и видеть перспективу) – 4 минуты.



*Рисунок 6. «– В битвах побеждают не крупные армии, а хорошие» (Мориц Саксонский).  
Обучающаяся дифференцированной группы «С» 5 «Б» класса Хмель Малена, Мичтенко Мария,  
Гладких Арина за самостоятельной работой по топокарте на уроке № 50 по вопросу:  
«Галльская война 58 – 50 гг. до н.э.», 15.03.2021 год.*

Оба урока представляют собой тип учебного занятия *общеметодологической направленности* как урок № 50 «Галльская и Гражданская война», так и вторая часть интегрированного блока, представляющая собой урок № 51 по теме «Диктатура Цезаря».

Концептуальное содержание урока № 50 по теме «Галльская и Гражданская войны», включающие военные знания и логические методы научного исследования, предлагается автором в следующем виде:

1. Военное искусство Г.Ю. Цезаря в боях и походах: *стратегия – держать войска объединёнными, не оставлять без обороны ни одного слабого участка, стремительно захватывать важные объекты врага, марш-маневры, оборона и фортификация, форсирование рек, применение парусно-гребного ВМФ, тактика контрударов и наступления легионов в поле, штурмы городов и крепостей, формирование Г.Ю. Цезаря Legio V «Alaudae» – V легиона «Жаворонок» в 56 или 52 году до н.э. не из граждан Римской республики, поэтому рядовой и командный состав легиона не владели латынью – теоретические знания, сообщаемые учителем обучающимся;*
2. Галльская война 58-50 гг. до н.э. – навыки работы обучающихся по топокарте;
3. Гражданская война 49-45 гг. до н.э. – применение обучающимися метода исторического анализа;
4. Разгром Г.Ю. Цезарем помпеянцев в Африке в 47 г. до н.э. и Испании в 46 г. до н.э. – умение обучающихся сопоставлять однопорядковые исторические события.

Концептуальное содержание урока № 51 по теме «Диктатура Цезаря», включающее политические знания и логические методы научного исследования, предлагается автором в следующем виде:

1. Политическая карьера Г.Ю. Цезаря в поздней Римской республике в 81-59 гг. до н.э. (Г.Ю. Цезарь жрец Юпитера в 13 лет, курульный эдил 65 г. до н.э. претор 61 г. до н.э., пропретор в Испании 62 г. до н.э.) – теоретические знания, сообщаемые учителем обучающимся;
2. Первый триумвират 59 г. до н.э. в составе Г.Ю. Цезаря, Гнея Помпея Магна и М.Л. Красса и луккульское совещание триумвиров 56 г. до н.э. – теоретические знания, сообщаемые учителем обучающимся;
3. Консульство 59 г. до н.э. и проконсульство Г.Ю. Цезаря, присоединение к Римской республике Галлии в 50 г. до н.э. – навыки самостоятельной работы обучающихся;

4. Пожизненная диктатура Г.Ю. Цезаря в ноябре 44 г. до н.э. как политический режим – применение обучающимися метода исторического анализа;

5. Заговор и гибель Г.Ю. Цезаря в «мартовские иды» 15.03.44 г. до н.э. – познание обучающимися локального исторического события и его последствий для Римского государства.

Достижение обучающимися путем проблемного диалога единомыслия по основным изучаемым вопросам военной истории ограничено только временем урока и допускает промахи и ошибки с их стороны. Желательно добиться от обучающихся на этом этапе урока образной речи, гибкости ума и аргументированности в отстаивании своего мнения. Это связано с индивидуальными качествами обучающегося, с его темпераментом, уровнем развития кратковременной памяти, способностью к длительной концентрации внимания мальчиков и девочек. В ходе урока № 68 учитель объясняет новый для обучающихся учебный материал, актуализирует его познавательные аспекты (они должны быть разработаны учителем в его проблемно-ориентированном банке данных УМК–А.С.), ставит перед пятиклассниками задачи на АПД. В ходе урока-рефлексии учитель производит опрос обучающихся с решением проблемно-поисковых задач по географической карте на доске и топокарте, вклеенной в рабочую тетрадь (конспект). Следует особо отметить, что данная структура урока должна быть учителем четко выдержана по времени, как при объяснении нового материала, так и при опросе, то есть предметной рефлексии. Могучий ум и воля учителя управляют этим уроком.



*Рисунок 7. «– Главное положение, которому учит история, это преобразующая социум сила человека-творца в нужный исторический момент времени». Обучающаяся дифференцированной группы «В» 5 «А» класса за самостоятельной работой на уроке № 51 по вопросу: «Г.Ю. Цезарь как пожизненный диктатор с 44 года до н.э.», 18.03.2021 год.*

Учитель должен четко выдерживать смысловые моменты, такие как: краткое изложение содержания темы в вводном слове, которое будет служить как бы оглавлением занятия и дать энергичной фразой, метким сравнением хлесткую концовку в конце урока, тщательный отбор конкретного материала, для того чтобы отбросить лишнее, поскольку только тогда в сознании обучающихся создается характерная эпоха и выразительная эмоциональная картина исторического прошлого. В речи учителя применяются исключительные слова, подчеркивающие всю сложность выполнения поставленной им для себя задачи. В организационном моменте урока, обучающиеся должны быть быстро включены в учебную деятельность по теме занятия путем создания ситуации содержательного обмена новыми знаниями между учителем и умениями использовать их для дальнейшей учебы со стороны обучающихся. При актуализации знаний обучающиеся

должны воспроизвести понятия, названия исторических событий факты и даты нового для них предметного знания.

Учитель должен фиксировать уже оформленные знания обучающихся. Желательно также отмечать затруднения в деятельности обучающихся при воспроизведении типовых ответов и ошибки в формулировании ответов на типовые вопросы домашнего задания по изучаемому параграфу 11-го издания учебника *Вигасин А.А., Годер Г.И., Свенцицкая И.С. История древнего мира – М.: Просвещение, 2020. с. 303.* Это следующие параграфы в главе № 14 «Гражданские войны в Риме» (с. 230):

1. & 53 «Установление империи» (с. 243) для урока № 50 по теме: «Галльская и Гражданская войны»

2. & 52 «Единовластие Цезаря» (с. 238) для урока № 51 по теме: «Диктатура Цезаря».

Учебник, рабочая тетрадь – *Чернова М.Н. «Рабочая тетрадь по истории Древнего мира часть 2-я»* и книги для чтения по истории Древнего мира – *Немировский А.И. «Книга по чтению по истории Древнего мира» (1991 г.), сборник рассказов «Я – легионер» (1968 г.), под редакцией Каллистов Д.П., С.Л. Утченко «Древний Рим. Книга для чтения» (1955 г.),* содержат знание, которое упорядочивает представления подростков о прошлом. Самостоятельная работа обучающихся организуется с самопроверкой обучающимися своей работы в ходе урока рефлексии. Следует отметить, что реальный уровень индивидуальной подготовки и умственные способности подростков-пятиклассников очень различаются между собой. Учитель в ходе урока должен поощрять достижения умных и способных обучающихся, выделяя личные навыки каждого, давая возможность пятиклассникам представить их и применить с пользой, одновременно учитывая и держа в «поле внимания» тех мальчиков и девочек, кто продемонстрировал «беспомощное неумение» самостоятельно разобраться с проблематикой и формулировками вопросов домашнего задания.



**Рисунок 8. «– Военно-историческое обучение подрастающего поколения имеет целью получение младшими подростками – мальчиками, подростками – девочками 12-ти лет военных знаний, эффективного опыта совместной деятельности, навыков самостоятельной работы, формирование индивидуальных способностей пятиклассников, умение встраивать в их учебные приемы». Обучающиеся дифференцированной группы «В» 5 «А» класса. Первый ряд слева направо: Раздорова Евгения, Гладких Арина, Арутюнова Мария, Гончаров Олег и Хмель Малена. Второго ряда слева направо: Свиридова Вера, Рузмикин Данил, Митченко Мария и Селютина Ирина коллективно работают на уроке № 51 по вопросу: «*Политическая карьера Г.Ю. Цезаря в поздней Римской республике в 81-59 гг. до н.э.*», 18.03.2021 год.**

Обучающийся, изучая события римской военно-политической истории, которые проходят перед его глазами, должен давать им объективную оценку, критически осмысливать опыт римских военных кампаний в Галлии. Его особое внимание должно быть направлено на понимание трудностей, через которые пришлось пройти римской армии и ее командующему, что наравне с описанием побед лишь расширит и пополнит их

представления о том, что завоевательная война – это не парадный марш, что победы в Галльской и Гражданских войнах были достигнуты Г.Ю. Цезарем не так-то просто, что на его пути к победе были и ошибки (*великое галльское восстание 54-51 гг. до н.э., неудачная осада римлянами города Герговии и отступление римских войск с аррьергардными боями и форсированием реки Элавер, поражение Г.Ю. Цезаря в сражении при Диррахии 10.07. 48 г. до н.э., 9-ти месячная александрийская война осени 48-го весны 47-го гг. до н.э.*), за которые приходится тяжело расплачиваться, и что только критическое, без всяких скидок отношение полководца к своим действиям, изменило положение. **Рефлексия младшего подростка в ходе урока** – это изложение пятиклассником своих размышлений, действуя при этом рационально, а сообщаемым историческим фактами при этом должно даваться краткое объяснение. В ходе устного ответа пятиклассник должен желать высказаться и максимально проявить свою компетентность в деле, которому он отдавал все свое время и силы, а не соревноваться «за оценку» с другими обучающимися дифференцированных групп класса. Обучающийся, рассчитывающий на свои силы и возможности в ходе устного ответа прямо высказывает учителю свое мнение по каждому обсуждаемому вопросу. Однако в настоящее время распространенным явлением стало неумение младшего подростка найти в своем словарном запасе простые и понятные слова, чтобы доказать учителю свою правоту. От этого пятиклассник будет чувствовать глухое и непонятное раздражение как на самого себя, так и на учителя. Следует отметить, что неправильный ответ обучающегося, в котором учитель не находит ничего, кроме самих общих положений, влечет за собой тяжелые последствия, особенно когда он проводится пятиклассником последовательно.

Новый материал в ходе повторения и самостоятельной работы обучающихся должен быть включен в их систему знаний и точно структурирован логически (например, освещение учебного вопроса «Разгром гелльветов Г.Ю. Цезарем»: *описание политической ситуации в Галлии на март 58 года до н.э. – занятие римскими войсками обороны на левом берегу реки Роданус – марш преследование римлян гелльветами – принятие римлянами боя в оборонительных боевых порядках – превосходство римского вооружения над галльским – роль резерва у римлян в бою – контратака и полный разгром римлянами противника – условия мира Г.Ю. Цезаря, предложенные им гелльветам*), имея причинно-следственные связи между изучаемыми историческими событиями и увязан в сознании кратковременной памяти обучающихся с ранее изученным материалом. Причем термин «**точно**» не значит «**приблизленно**», поскольку история состоит из отдельных событий и зная только каждое из них обучающийся, будучи логичным в своих рассуждениях, сможет запросто их переосмыслить. Индивидуально подросток должен извлечь знания из прошлых уроков, из опыта своей учебной деятельности и уметь самостоятельно переработать полученные теоретические знания, ориентировать свои интересы и склонности под реальные нужды обучения. Вот как выглядит процесс исторического познания младшего подростка: сначала изучения новой темы у индивида начинает работать познание, изучается учебный материал, дается оценка полученных знаний его здравым смыслом в сравнении и анализе, затем в дело вступает практический ум – учитывая новые данные, далее в дело вступает воля индивида – только она заставляет его запомнить и воспроизводить только что изученное. **Только так воплощается на практике постоянное обучение, которому подвергается подросток в период своей возмужалости, для укрепления и развития его умственных способностей, приобретения его глазами остроты и пытливости, уравновешенного и трезвого воображения, не знающего беспредметных метаний.**

Итогом познавательного процесса должна стать личная самооценка обучающимся своей собственной деятельности, приобретения минимума военно-исторических знаний, освоение стратегии медленного и аналитического чтения, поиска и выделения из текста определенных фактов, и дат, с фиксацией понимания логических связей цепи событий внутри текста. Вот как, например, описывают свои личные впечатления сами пятиклассники: присутствовать на уроке стало более интересно, ответы на уроках стали содержательны,

изучаемый материал предмета стал более понятным, сократилась «боязнь» выполнения трудных для себя заданий. Обучающийся Ширшов Илья 5 «А» класса 2020-2021 учебного года, считает, что: *«Уменьшается недостаточное усвоение знаний и умений. При сообщении исторических теоретических знаний Алексеем Николаевичем нам, (обучающимся – пятиклассникам – А.С.), все понятно. Достаточно повторить и не нужно применять механическую зубрежку. Мои одноклассники, прошедшие обучение, умеют практически пользоваться теоретическими знаниями, больше видеть и понимать. Мы научились учиться, то есть можем сами осуществлять регуляцию своей деятельности».*

Обучающаяся Новикова Анастасия 5 «Б» класса 2020-2021 учебного года, полагает, что: *«У моих одноклассников возрастает активный интерес к обучению, пятиклассники стремятся к достижению успеха, проявлению личной инициативы на уроке, а дома могут осуществлять самостоятельный поиск новых знаний. Круг знаний, получаемых мною в ходе урока не сужается до однотипных вопросов и ответов. Я не испытываю чувства разочарования и тяжелых неудач в познавательной деятельности во время урока».* Так пятиклассники, из собственных наблюдений на уроках делают выводы о том, что для них хорошо, когда они переносят свои радости и огорчения в высшую область – научное творчество.



*Рисунок 9. «– Чтобы понять учебный материал, пятиклассник должен увидеть и представить, только так создается в индивидуальном сознании младшего подростка достаточно большой запас эрудиции для ориентирования в предмете». Обучающаяся дифференцированной группы «С» 5 «Б» класса Спивак Мария, Андрющенко Алиса, Сухов Никита и Новикова Анастасия коллективно работают на уроке № 51 по вопросу: «Консульство 59 г. до н.э. и проконсульство Г.Ю. Цезаря, присоединение к Римской республике Галлии в 50 г. до н.э.», 18.03.2021 год.*

Обучающийся в ходе *«урока-сообщения нового материала (то есть знаний–А.С.)»* должен:

1. Первично усвоить новые предметные знания, умения и навыки работы по новой для него географической карте (теоретическое изложение обучающимся фактов и представлений по данным топокарты – А.С.);

2. Применять полученные знания для самостоятельного решения учебных задач нормальной и повышенной сложности (учебная работа, требующая от обучающихся полной самоотдачи и самообладания. Пятиклассник в ходе урока должен знать, *что хочу – это одно, а надо – это другое* – А.С.);

3. Правильно вербально воспроизводить своими словами понятия, разворачивать конкретное содержание исторических событий, уметь фактически отвечать по образцу (применение на практике быстрых и эффективных учебных действий – А.С.);

4. Применять предметные знания и умения в условиях самостоятельной индивидуальной работы дома и коллективной в учебном классе (проявление интеллекта и реализация творческого потенциала, расширяющего горизонты познания – А.С.);

5. Добиться систематизации в индивидуальном сознании обучающегося предметных знаний и умений, сформулировать обобщающий вывод с помощью навыков устной монологической речи;

6. Уметь производить самостоятельную работу с самопроверкой по эталону (ответственная концентрация сил обучающегося на решении одной, наиболее важной на данный момент задачи в сборнике *Максимов Ю.И. «Тесты по истории Древнего мира»* – А.С.);

7. Уметь выделить и обобщить свои затруднения при выполнении самостоятельной работы дома и в классе.

Умный, компетентный, обладающий навыками взаимодействия учитель в свою очередь должен проверить правильность формулировок вербальных ответов обучающихся, выделить и корректировать ошибки при устном ответе, помогая обучающимся освоить эти гибкие навыки «soft skills» – (англ.) и выполнения самостоятельно обучающимися задач и упражнений, сообщить обучающимся домашнее задание и его конкретное целеполагание. Учитель, предварительно сделавший верный прогноз проводимого им урока, должен в ходе него добиваться от обучающихся рефлексии по принципу единогласия «*una voce*» – (лат.), чтобы пятиклассники реагировали на одни и те же сообщаемые им знания одинаково, а не каждый по-разному. Именно поэтому упражнения на скорость анализа текста, занимают большую долю в авторском военно-историческом обучении. Тогда в индивидуальном сознании обучающихся в процессе умопостижения «*intelligenz*» – (лат.), произойдет не только механическое накопления знаний, но и их мультиплицирование (переработка, когда мозг пятиклассника запоминает, сопоставляет и рисует картинку происходящего – А.С.), что послужит основой дальнейшего формирования **понятийного мышления**, как умения оперировать абстрактными понятиями, систематизировать, обобщать и анализировать данные.



*Рисунок 10. «– В этом сражении мы наблюдаем уже более сложные формы боя: переход к обороне с последующим наступлением, взаимодействием родов оружия, идею общего резерва, расчлененное маневрирование» (Андрей Зайончковский). Елизавета Крамаренко громким и ровным голосом читает текст нарративного исторического источника. С каждым словом картина прошлого становится для нее все яснее и подробнее. Ведь чтение дает ей обогащение словарного запаса, правильную речь, развитие воображения и памяти, способности анализировать и систематизировать знания о прошлом. Обучающаяся дифференцированной группы «С» 5 «Б» класса Крамаренко Лиза и учитель истории Странцов Алексей Николаевич за совместным чтением дополнительной литературы: Г. Светоний Транквилл «Жизнь 12 Цезарей» – Божественный Юлий, битва при Фарсале, на уроке № 50 по вопросу: «Военное искусство Г.Ю. Цезаря в боях и походах», 15.03.2021 год.*

Только так возможно достигнуть систематизацию знаний, укрепить умение запоминать и на основании изученного материала строить ответ, совершенствовать индивидуальные навыки в пределах изучаемой темы, а также предшествующей последующих тем изучения. Особенно опасным автору кажется порочный круг «*circulus vitiosus*» – (лат.) современного школьного образования. Это реализация образовательной идеи опереться на дистанционное образование и настойчивая тенденция обучающихся использовать интернет для получения учебных данных быстро и в концентрированном виде по принципу «*задал вопрос – мгновенно получил ответ*», вместо того, чтобы индивид развивал собственные универсальные способности, постоянно изучал все, что существует в них, чтобы освоить умения и использовать их во время испытаний «*ergueives*» – (фр.) урока, а также приобретал эрудицию, которая требует от пятиклассников приложения всех их физических и душевных сил. Вместо этого необходимо в оперативный срок вернуть единство учебных программ отечественной и всеобщей истории по всей РФ за счет введения единых учебников общего образца для всех средних школ, в целях восстановления единого образовательного пространства страны.

Генералиссимус РИА А.В. Суворов еще во второй половине XVIII века придавал военной истории очень большое значение считая, что ее изучение воспитывает патриотизм подрастающих поколений русского народа: «*Правила воспитания суть первыя основания, приуготовляющая нас быть гражданами*». Действительно, личный пример гения Гая Юлия Цезаря в возрасте 13-ти лет вступившего на поприще древнеримской политической и военной деятельности, зовет пятиклассников в путь по опасной и трудной дороге войны, подгоняемый вечным, неутомимым желанием жить напряженно, бороться и познавать. В воспитательном отношении изучение деяний Г.Ю. Цезаря как полководца и политика, на примере решения им различных военных и государственных задач, его личная смелость, мужество, сила его духа, будет способствовать воспитанию у пятиклассников твердости характера, умению оценивать свои поступки, держать себя в руках, воли разумных действий и самостоятельности мышления. Однако, эти показатели воспитательной работы являются очень высокими и достигнуть их обучающемуся весьма и весьма непросто.

В заключение «*peroratio*» – (лат.) следует сказать о том, что в ходе урока учитель должен делать ставку на сознательность обучающегося и его стремление к самосовершенствованию и саморазвитию на то, что поможет приобрести подросткам навыки, которые им больше всего на самом деле нужны, чтобы быстро ориентироваться в военно-историческом материале будущих учебных тем. И если данный труд учителя истории и публициста напомнит читателю о важности изучения военно-исторического обучения в 5-м классе, о том, что только знания и навыки 12-ти летних обучающихся подростков мальчиков, девочек играют решающую роль в процессе интегрированного исторического обучения на II ступени основного общего образования, о необходимости постоянного совершенствования, практически применяемого УМК по военной истории, можно будет считать оправданным его назначение.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Странцов, А.Н. Авторская рабочая учебная программа курса дисциплины «История» 2020 – 2021 учебного года в 5-м классе, методическая разработка (рукопись) 202 / А.Н. Странцов. – с. 48.
2. Странцов, А.Н. Реализация компетентностного подхода в военно-историческом обучении. Сборник XIX научно-практической конференции Актуальные проблемы управления, экономики и подготовки профессиональных кадров / А.Н. Странцов – Таганрог.: Издательство ЧОУ ВО ТИУЭ, 2018. – С. 105–110.
3. Странцов, А.Н. Методы личностно–ориентированного образования в преподавании отечественной и всеобщей истории в школе III ступени. Сборник Современные технологии в образовательном процессе / А.Н. Странцов – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008. – С. 82–95.

4. Странцов, А.Н. Средства и методика обучения военной истории в преподавании отечественной и всеобщей истории в школе III ступени. Сборник Современные технологии в образовательном процессе. VI научно-методический семинар / А.Н. Странцов – Таганрог.: Издательство ТТИ ЮФУ, 2010. – С. 207–224.

*Материал поступил в редакцию 11.07.21*

**THE METHOD OF TEACHING THE EDUCATIONAL TOPIC:  
"THE GALLIC AND CIVIL WARS" AND "THE DICTATORSHIP  
OF CAESAR" BY STUDENTS IN THE 5<sup>th</sup> GRADES  
OF THE SCHOOL OF THE II STAGE**

**A.N. Strantsov**, Teacher of History and Social Studies,  
Municipal Autonomous Institution of Extended Education  
“Dvoretz Detskogo Tvorchestva” (Taganrog), Russia

**Abstract.** *The article considers the method of conducting a lesson on the study of military-historical topics for schoolchildren of the differentiated group "B" and "C" of the 5th grade of the II stage, describes the organizational sequence of conducting a" lesson-generalization and systematization of knowledge "and" lesson-communication of new material " aimed at updating the cognitive abilities of students.*

**Keywords:** *methodical preparation, facts and events of history, historical sources, the battle as an indicator of the crisis of historical development, the sides of the combat confrontation in the war, the tactical model of the battle, indoctrination.*

УДК 37.011.3

## СОБЫТИЙНОСТЬ И ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В РАЗВИТИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА\*

**М.Р. Илакавичус**, доктор педагогических наук,  
ФГКО УВО «Санкт-Петербургский университет  
министерства внутренних дел Российской Федерации», Россия

***Аннотация.** Современные социально-политические вызовы стран-участниц СНГ определяют необходимость обращения общества и государства к воспитательной проблематике. Традиционный мероприятийный подход к организации воспитательной деятельности сдает свои позиции в силу неэффективности. Однако заявляемая не первый год ориентация на событийность, даже при ее полноценной реализации, несет риски. К ним отнесем ослабление внимания к воспитательному потенциалу повседневности, которая в силу рутинности, незаметности не осознается как фактор воспитания. Этот риск проявляет себя как в реальности конкретной образовательной организации, так и в целом регионе. Автор предлагает в качестве одного из инструментов построения воспитательного пространства представление о нераздельности и взаимозависимости событийности и повседневности.*

***Ключевые слова:** воспитание, воспитательное пространство, событийность, повседневность, Содружество Независимых Государств.*

Вопросы воспитания на всем пространстве СНГ выходят сегодня на первый план. Каждая из стран Содружества вступает в эпоху нарастания угроз распада межпоколенных связей, отчуждения подрастающего поколения от опыта дальних и ближних предков, расширения организационных сетей экстремистского и террористического толка, разрушения многовековых межкультурных связей в соответствии со своей логикой социокультурного развития. Но риски этой эпохи заставили выработать консолидированную позицию по приоритетам образовательной политики. Согласно рекомендациям «О повышении качества образования в государствах – участниках СНГ», принятым МПА СНГ 29.11.2018 г., создание условий для воспитания рассматривается неотъемлемой частью организационных мер по повышению качества образования в национальных системах образования в целом. От педагогической науки ждут методологических и методических предложений, позволяющих удержания аксиосферы национальных и региональных культур, трансляции их в целостности и аутентичности [3]. Мы наблюдаем активность государственных законодательных органов в области развития национальной нормативной базы в части воспитательной тематики. Так появился в 2019 г. Казахстаном приняты Концептуальные основы воспитания в условиях реализации программы «Рухани жаңғыру»; ФЗ РФ «О внесении изменений в ФЗ "Об образовании в РФ"» по вопросам воспитания обучающихся; законодательно обосновано и введение в 2020/21 уч. г. в общеобразовательных организациях Узбекистана нового предмета «Воспитание».

Все перечисленные документы фиксируют духовно-нравственный характер

воспитания как неоспоримо приоритетный. Вряд ли найдется ученый или практик, который стал бы отрицать данный ориентир. Проблема кроется в определении адекватной поставленной задаче методологии и реализации адекватных ей же методов. Следует признать, что область воспитательных практик сегодня проблематизируется как никогда ранее. С каждым годом все острее чувствуется деструктивное влияние формального подхода к их организации, зачастую реализуемого как «традиционные формы воспитания». В педагогическом дискурсе мы имеем, как минимум, два понимания категории «традиция». Воспитание основывается на доказавших тысячелетиями свою эффективность ритуалах, обрядах, обычаях и т.п., что объединяется первым значением «традиции». Воспитательная реальность имеет устойчивую связь со временем, выраженную в соотношении осознаваемого ее участниками как «традиционное», перешедшее к ним от предков, и «современного». Традиции являются базой инноваций, которые, при условии их эффективности, становятся основой для зарождения новых традиций. Этот процесс живой, органично реагирующий на изменения во всех общественных сферах. Он раскрывается как полный цикл культурного творчества: признание ценным наследия предков, его апробация, приумножение и предложение к наследованию потокам. В этом цикле традиции из прошлого могут отступить на второй план в силу большей эффективности иных методов и приемов, а затем по этой же причине снова становиться актуальными.

И данное положение дел находит свое объяснение с помощью второго значения «традиции», относящегося к философскому знанию. Он обозначает форму самоорганизации всякой устойчивой во времени человеческой общности, определяющей ее к бытию в качестве «системы общей жизни» [1]. Фундаментальная традиция (второе значение) определяет структуру и состав множества традиций (первое значение). М.В. Захарченко раскрывает эту тему следующим образом: ценности и смыслы культуры передаются из поколения в поколение с помощью ритуалов и текстов культуры, в образах исторических и литературных героев, моделях действия. Для этого необходимо создать условия для включения человека в соответствующую деятельность событийной общности, активируя мотивацию, предложить среду личной встречи (прямой либо опосредованной) с носителями социально значимого опыта (людьми, образами, объектами культуры и т.п.).

Еще раз подчеркнем: неререфлективное, механическое воспроизведение традиций служит катализатором нарастания риска формализации воспитательной работы, приводя к прямо противоположным, антигуманистическим результатам. Следует иметь в виду, что каждое новое поколение по-своему относится к традициям, акцентируя одни элементы и негативно оценивая другие. Профессионализм педагога, занимающего позицию воспитателя, состоит в умении оценить педагогическую ситуацию, сформулировать педагогическую задачу и отобрать для решения адекватную всем ее параметрам стратегию с адекватными же методами и формами. В этой логике нельзя однозначно оценить, например, встречу с ветеранами, как однозначно эффективную либо нейтральную по результатам. Главный вопрос будет, как она организована. Поэтому современному педагогу важно знать воспитательные методики, основанные на современном психолого-педагогическом знании. В этой связи видится перспективным освоение широкой педагогической общественностью гуманитарно-антропологического подхода (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) и его проекции в педагогическую реальность – антропопрактик.

В каждом из государств-участников СНГ сегодня встают одни и те же проблемы, неразрывно связанные с качеством педагогического процесса в целом. Не буду приводить известные российской аудитории проблемы в области воспитания, на которые указывают представители разных общественных групп – они известны. Приведу пример из Концепции воспитания в Казахстане, где указываются в качестве дефицитов недостаточное владение педагогами современными воспитательными технологиями; низкая эффективность воспитывающего потенциала детских общественных организаций; утрата системы трудового воспитания и профессиональной ориентации; ограниченность сети детских и молодежных

объединений по интересам (клубов, кружков, секций и т. д.) и недостаточная эффективность их деятельности. Это действительно актуальные проблемы, характеризующие общее состояние воспитательной сферы в образовательном пространстве СНГ, которая не терпит кампанейщины, «оптимизации» и подобных технократических подходов.

Каждой стране сегодня необходимо наращивание человеческого потенциала – основы всех достижений народа. Именно поэтому педагогической общественности имеет смысл обратиться к гуманитарно-антропологическому знанию, основанному на идее восхождения человека к полноте собственной реальности (В.И. Слободчиков). В этой логике антропопрактика – это работа в субъективной реальности человека, в пространстве совместно-распределенной деятельности, в пространстве «событийной общности, в пространстве рефлексивного сознания...Здесь, в этом пространстве, возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе – его фактического самостояния в собственной жизни» [4, с. 24-25].

В антропологическом измерении воспитательная деятельность имеет целью воспитание человека как целостности. В христианской традиции есть понятие «целомудрие», секулярной культурой суженное до значения соблюдения физической непорочности. Однако смысл гораздо шире: это цельность помыслов и поступков, ориентированная устремленностью к совершенству. Такая цельность позволяет выходить на иерархически высшую цель воспитания как взращивания специфически человеческого качества, описываемого с помощью категориального определения «духовно-нравственное». Это цельность, взаимосвязанность помысла и дела, социального поведения схвачена в строках Б. Окуджавы «Каждый пишет, что он слышит, Каждый слышит, как он дышит, Как он дышит, так и пишет...». Такой человек не будет разным в официальной и неофициальной обстановке: при начальстве патриот, на кухне диссидент либо апатичный молчун. А риск воспитать именно такого гражданина при формальном воспроизведении традиций-ритуалов крайне велик.

Цельность, ориентированная идеалами культуры, как цель воспитания имеет шанс полноценно сбыться в целостном педагогическом процессе. Посмотрим на организационно-педагогические условия шире. Структурной рамкой для осмысления и последующей трансформации процесса воспитания цельности является совокупность (либо оппозиционность в ситуации недостижения поставленной цели) повседневности и событийности, в которой человек переживает эпоху взросления [2].

Влияние повседневности, формирующей ценностно-смысловые структуры, на воспитательный процесс раскрывается в теории воспитательных систем, в многочисленных исследованиях уклада школьной жизни, в работах о скрытом учебном плане (И.Д. Фрумин, С.Д. Поляков, М.В. Воропаев). Живая материя повседневности воспитывает неумолимо в силу своей неприметности, повторяемости. (Этот эффект гениально описан, в рассказах А.П. Чехова). Традиции в этой логике противостоят повседневности, они призваны стать событиями, т.к. устанавливают индивидуальную связь с культурой – хранилищем ценностей, эталонов человечности данного народа. Именно поэтому повседневность и событийность принято противопоставлять на уровне отклика участников: рутина вязкая, скучная, события – яркие, «времяёмкие». Но традиционное мероприятие (та же встреча с ветеранами) не априори станет событием, всплеском эмоций и переживаний, обеспечивающим выход «в просвет бытия». Оно даст толчок для смыслообразования, диалога с сохраненными культурой сценариев жизни тогда, когда будет подготовлено – созданы организационно-педагогические условия для восприятия содержания (с каждым годом это содержание все больше отдаляется от наших детей и юношества в силу долгого по меркам прошлого столетия состояния мира, отсутствия большой беды); переживания этого содержания и его рефлексии, причем на разных уровнях. Вот тогда мы можем ждать отклика на этапе самоопределения (гарантировать 100 % не можем).

Видится перспективным следующее соотношение рассматриваемых модусов. Воспитательная повседневность должна стать культурно-просветительским пространством, оснащая в ежедневных практиках т.н. социальным знанием. Это знание передается не вербально (нотации и наставления), а в привычных практиках. Это основание для следующего шага – педагогической организации ситуаций эмоционального отклика по поводу предъявляемых в содержании образования фактов, событий, людей. Для этого и нужны события как встречи с идеалами культуры (повторимся: события не мероприятия, никто из детей не обязан переживать что-то, это интимное состояние, условия для которого мы (профессионалы) можем создавать, но не можем гарантировать). Повседневность, перенимая эстафету от событийности, призвана побуждать последующее включение (хочу, нравится, мне надо) взрослеющего человека в общественную жизнь, развивая мотивацию, наращивая опыт взаимодействия в социальной реальности. Для этого необходимо реализовать два основополагающих взаимосвязанных принципа современного образования – непрерывности и открытости. Они возможны при условии готовности открыть двери образовательной организации социокультурному окружению, что позволяет преодолеть имитацию жизни, включить ребят в живые практики.

Так мы создаем трассирующую тропинку связей, отношений, поступков, эмоций, имеющих потенцию превратиться в реальные, ориентирующие в жизни. Какой вывод сделает для себя взрослеющий (становящийся человеком материнской культуры) – это поле его выбора. Но выбор с нашей помощью должен стать осознанным, осведомленным: взрослеющий человек имеет право знать эталонные для человеческого потенциала поступки, позволяющую услышать голос культуры, ее опыта, «адреса, пароли и явки» инициативных людей и сообществ, продвигающих всех нас к лучшей справедливой жизни. Акцентирование повседневности позволяет вводить в поле педагогической заботы ежедневное наращивание социального знания, отношения, переживаний, давая конструктивные ориентиры для личностного развития.

*\*Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-013-00012)*

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарченко, М.В. Культура и образование в перспективе традиции. Опыт теоретического осмысления понятия традиции: монография / М.В. Захарченко. – СПб.: СПб АППО, 2006. – 126 с.
2. Илакавичус, М.Р. Моделирование сетей образовательных событий для разновозрастных сообществ как объект педагогического исследования / М.Р. Илакавичус // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. «Гуманитарные науки». – 2019. – № 9 – С. 72–76.
3. О развитии сотрудничества по формированию общего образовательного пространства Содружества Независимых Государств // Интернет-портал СНГ. – режим доступа: <https://e-cis.info/cooperation/3690/81470/>. (дата обращения – 16.05.2021).
4. Слободчиков, В.И. Психология образования человека: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.

*Материал поступил в редакцию 06.07.21*

## EVENTFULNESS AND EVERYDAY LIFE IN THE DEVELOPMENT OF THE REGION EDUCATIONAL SPACE

**M.R. Ilakavichus**, Doctor of Pedagogic Sciences  
St. Petersburg University of the Russian Interior Ministry, Russia

***Abstract.** Modern socio-political challenges of the CIS member states determine the need for society and the state to address educational issues. The traditional event-based approach to the organization of educational activities is losing its position due to its ineffectiveness. However, the declared orientation to eventfulness for several years, even with its full implementation, carries risks. These include the weakening of attention to the educational potential of everyday life, which, due to routine, invisibility, is not recognized as a factor of education. This risk manifests itself both in the reality of a particular educational organization and in the whole region. The author offers as one of the tools for building an educational space the idea of the inseparability and interdependence of eventfulness and everyday life.*

***Keywords:** education, educational space, eventfulness, everyday life, the Commonwealth of Independent States.*

School education  
Школьное образование

---

---

УДК 37.013

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО  
ПРОСТРАНСТВА УЧАЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ**

**Г.Р. Водяненко**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры физики и технологий  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия

***Аннотация.** В статье представлена трактовка понятий «субъектное информационное пространство учащегося (СИПУ)», «STEM-образование», «STEAM-технология». Рассматриваются параметры СИПУ (сферы и характеристики), компоненты STEM. Дается обоснование точки зрения на то, что STEAM-технология является одной из педагогических технологий, способной активизировать процесс развития субъектного информационного пространства учащегося (СИПУ) в условиях деятельностного освоения потенциала информационной образовательной среды школы.*

***Ключевые слова:** субъектное информационное пространство учащегося (СИПУ), информационная образовательная среда, STEAM-технология, образовательные результаты, навыки XXI века.*

Современный мир характеризуется интенсивным развитием технологий и постоянно возрастающим давлением разнонаправленных информационных потоков. Процессы технологизации и цифровизации становятся важнейшими составляющими жизнедеятельности людей, происходит становление качественно иной социокультурной среды – информационно и технологически насыщенной, взаимодействие с которой формирует субъектное информационное пространство личности, сквозь призму которого человек воспринимает окружающий мир, живет и действует в нем. Качественное содержание этого пространства, его объем, протяженность его границ зависит от самостоятельности мышления человека, степени его рефлексивности, критичности, характера его деятельностной направленности [2].

В связи с этим в современном образовании важно акцентировать внимание педагогов на необходимости создания педагогических условий для управляемого формирования и развития субъектного информационного пространства учащегося на основе применения метапредметного подхода, усиления межпредметной интеграции и обучения различным способам работы с информацией в ходе сотрудничества и кооперации.

Субъектное информационное пространство человека – это его мировоззрение, его миропонимание и личное отношение к той информации, которую он воспринимает из окружающей его реальности и использует для повышения качества своей жизни. Очевидно, что у каждого человека есть собственное информационное пространство, сквозь призму которого он видит и оценивает происходящие события, формирует свое понимание и выстраивает к ним свое отношение. Кроме того, очевидно, и то, что каждый человек может вполне самостоятельно строить свое информационное пространство, осваивая различные виды деятельности и постепенно продвигаясь в своем личностном развитии. Однако этот

процесс можно не только ускорить, но и существенно повысить его продуктивность, используя возможности условий образования. Такого образования, которое воспитывает в человеке умение вдумываться, оценивать и понимать окружающую действительность, ориентироваться в ней, не теряя самостоятельности своего мышления, сотрудничая и взаимодействуя с другими людьми [5].

Субъектное информационное пространство растущего и взрослеющего человека, строящееся в обстановке образовательной среды школы, мы называем субъектным информационным пространством учащегося (СИПУ). Важно подчеркнуть, что деятельностное освоение школьником потенциала информационной образовательной среды – основа формирования его информационного пространства [3].

Освоение школьником информационной образовательной среды, прежде всего, означает ее осмысление, т.е. выявление отношений между существованием субъекта (самого ученика) и составляющими этой среды, и выбор из всего спектра существующих способов и возможностей преобразования действительности того, что необходимо именно ему. Этот выбор растущего человека и есть установление его отношения к объектам образовательной среды (а также к себе и другим людям). Становление отношений и образование связей (как вида устойчивых отношений) инициирует формирование специфического психологического пространства, которое возникает и строится в ходе взаимодействия растущего человека с образовательными ресурсами и определяется ими (в условиях сотрудничества с другими людьми). Это возникающее интрапсихологическое формирование мы, как уже упоминалось, и называем *субъектным информационным пространством учащегося* (СИПУ) [2].

Современная информационная образовательная среда школы должна представлять собой новый качественный уровень условий образования. С одной стороны, в ее состав входит максимально возможное количество новых информационных источников, цифровых инструментов и технологий широкой информационной среды (реального мира), а с другой – должна быть максимально расширена сфера влияния внутренней образовательной среды школы на процессы восприятия и осмысления школьниками разнонаправленных информационных потоков. В этом процессе роль педагогов школы является ключевой!

Повышение разнообразия содержания образования требует увеличения многообразия способов и технологий его усвоения, что, в свою очередь, расширяет спектр опыта, которым овладевают школьники.

Одной из педагогических технологий, способной активизировать процесс развития СИПУ, выступает STEAM-технология.

STEAM-технология (Science – наука, Technology – технологии, Engineering – инжиниринг, Arts – искусство and Mathematics – математика) предполагает освоение предметного содержания через проекты, в которых интегрировано научное знание, проектирование, дизайн-мышление, цифровые и информационные технологии, робототехника и математические расчеты.

Акроним STEAM – является развитием хорошо известной аббревиатуры STEM, которую ввели сотрудники Национального научного фонда США, чтобы обозначить новую образовательную парадигму в 2001 году, с помощью которой планировалось обеспечить Соединенные Штаты высококвалифицированными техническими специалистами для развития науки и промышленности.

Аббревиатура STEM расшифровывается как «Science, Technology, Engineering and Mathematics» – наука, технология, инженерия и математика. Идея использования методов разностороннего развития в сфере образования не является новшеством. Например, существует концепция SEL, предполагающая развитие у детей социальных и эмоциональных навыков, на которую делают большую ставку в воспитании «людей будущего». Или же метод феномено-ориентированного обучения и преподавания PBL, сходный со STEM в том смысле, что в обоих вариантах предпринимаются попытки объединить разные дисциплины при изучении или проработке какой-то темы. Упомянутая методика PBL и концепция STEM во многом предусматривают подкрепление технических дисциплин гуманитарными.

Поэтому логичным шагом стала попытка «узаконить» такое объединение, подключить к сугубо технической концепции STEM творческий аспект развития личности.

Так появились системы, где наряду с наукой, технологией, инженерией, математикой присутствуют компоненты «art» (от англ. «искусство») – это концепция STEAM, «music» (от англ. «музыка») – STEMM, «reading» (от англ. «чтение»; наряду с «art» – «искусство») – STREAM [1]. Наибольшее распространение получила именно методика STEAM как полноценное, состоявшееся и самодостаточное явление.

В целом, если оценивать перспективность двух этих концепций – «чистого» STEM и STEM с творческой составляющей, то первая из них больше была востребована в конце прошлого века.

Джолли Э., один из ведущих исследователей в сфере STEM-технологии, определяет следующие компоненты STEM [7].

1. Процесс инженерного проектирования используется для интеграции науки, математики и технологий.

2. Проекты имеют прикладной характер и выполняются согласно этапам инженерного дизайн-процесса.

3. Учащиеся регулярно работают в группах над планированием, проектированием и созданием прототипов и продуктов, затем тестируют и оценивают их и планируют, как улучшить.

4. Учащиеся используют различные коммуникативные подходы для описания своей задачи и обоснования своих результатов.

5. Неудача рассматривается как естественная часть процесса проектирования и важный шаг к созданию улучшенного или успешного решения.

6. Учителя способствуют обучению, основанному на запросах, ориентированному на учащихся, которое включает в себя практическое исследование.

Реалии современной жизни таковы, что уже сегодня значительная часть рабочих процессов поддается автоматизации, а в будущем, как предрекают аналитики, все больше профессий станет попадать в зону риска, исчезая одна за другой, – их будет заменять искусственный интеллект, который лучше человека справляется с выполнением алгоритмов и процедур деятельности.

Вместе с тем, для поиска неординарных решений требуется творческий подход, нестандартность взгляда на проблему, поиск варианта решения в другой предметной области – все это прерогатива человеческого мышления. Именно творчество и составляет суть включения дополнения «art» в состав STEM – STEAM-технология сможет адекватно и эффективно ответить на вызовы не только сегодняшнего дня, но и будущего.

В работе Морозовой О.В. [3] приводятся следующие аргументы в пользу включения компонента «art» – «искусства» в STEM.

1. Проектное мышление, которое позволяет решать задачу через анализ проблемы в несколько этапов: исследование, формулировка проблемы, предложение вариантов их решения и выбор лучшего решения из всех возможных, а также этап создания презентации этого решения с помощью доступных визуальных средств – макета, подробного эскиза, компьютерной графики и др.

2. Пространственное мышление, которое учит целостному восприятию объекта, способности смотреть на него со всех сторон. Развивает умозрительный навык – смотреть не только глазами, но и разумом, навык понимать структуру объемной формы, воспроизводить ее в уме, вообразить проекции, другие ракурсы и т. д.

3. «Приметливый» взгляд, взгляд художника на явления мира и жизни, как способность зафиксировать в своем сознании существенные черты объекта или явления, человека, ситуации и др. – важнейший навык, который требуется не только художникам, но и деятелям любой области.

4. Гуманитарная составляющая культуры, когда, благодаря общению с подлинно художественными произведениями человек может научиться определять, что является разрушительным, а что подлинно созидательным для человека, его мышления, для культуры и социума в целом. Соприкасаясь такими объектами, человек учится различать созидательную и разрушительную стилистику мышления и учится делать осознанный выбор в пользу созидательной стилистики не только в сфере искусства, но и в профессиональной и личной сфере.

STEAM-технология предполагает освоение предметного содержания через проекты, представляющие собой вариант практической задачи проблемного характера, решение которой группа учащихся ищет самостоятельно, опираясь при этом не на пошаговую инструкцию, а на вопросы и задания открытого типа. Именно открытые задания позволяют ученикам не просто изучать материал, а конструировать собственные знания о реальных объектах познания [6]. Различие в личностных качествах учеников выражается в образовательных продуктах, создаваемых ими, и, следовательно, обеспечиваются индивидуальные образовательные траектории школьников, изучающих одни и те же учебные темы, а это объясняет различие параметров СИПУ каждого учащегося.

STEAM-технология, прежде всего, направлена на развитие навыков обучения, а не заучивание материала, данного педагогом. В основе этого лежат: способность к созданию новых идей, навыки самоподготовки, совместная работа, постоянное исправление ошибок и решение учебных задач в ходе реализации проектов.

Согласно STEAM-технологии знание должно быть интересным для учащегося, применимым и непосредственно связанным с практикой. Именно практика соединяет разрозненные знания в единое целое и формирует собственное понимание происходящего и личное к нему отношение, расширяя границы СИПУ.

В своем исследовании мы доказали возможность управляемого процесса формирования и развития СИПУ [3]. При этом степень развития параметров СИПУ (его компонентов и характеристик) можно фиксировать и оценивать по следующим позициям:

1) содержанию, которое усваивается в ходе его осмысления и приобретения опыта взаимодействия с ним, установлению личного отношения к изучаемому;

2) многообразию осваиваемых образовательных деятельностей, в ходе которых развивается мыслительная сфера учащегося, и приобретает комплекс различных умений, способствующих росту самосознания и самоопределения учащегося, развитию самооценки и значимых качеств его личности;

3) установлению совокупности отношений школьника, базирующейся на усвоенных им понятиях, выявленных смыслах и выработанных представлениях о существующем мире и о своем месте в нем [3].

Освоенные школьником способы выполнения деятельности, сформированность его мотивационной сферы, развитость мышления, в совокупности стимулирующие установление отношений и расширение связей растущего человека с окружающим миром, не только способствуют достижению новых образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) и приобретению «навыков XXI века» – умению критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческому подходу к делу, но (и это главное!) дают возможность для становления человека как субъекта своей деятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова, Т.И. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т.И. Анисимова, О.В. Шатунова, Ф.М. Сабинова // Научный диалог. – 2018. – № 11 – С. 322–332.
2. Водяненко, Г.Р. Формирование субъектного информационного пространства учащегося в образовательной среде школы: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.01 / Водяненко Галина Рудольфовна. – Н. Новгород, 2013. – 25 с.

3. Водяненко, Г.Р. Формирование субъектного информационного пространства учащегося в образовательной среде школы: монография / Г.Р. Водяненко. – Киров, 2018. – 206 с. [Электронное издание на 1 CD-R]. – ISBN 978-5-00090-135-9»

4. Морозова, О.В. STEAM-технологии в дополнительном образовании детей / О.В. Морозова, Е.С. Духанина // Баландинские чтения. – 2019. – Т. 14 – № 1.

5. Рубакин, Н.А. Письма к читателям о самообразовании // Мудрость воспитания / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов / Н.А. Рубакин. – М.: Педагогика, 1988. – 288 с.

6. Утемов, В.В. Учебные задачи открытого типа // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». – Май 2012, ART 1257 / В.В. Утемов. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1257.htm>.

7. Jolly A. STEM by Design. Strategies and Activities for Grades 4. – Available at: <https://www.stem-by-design.com/the-8-criteria-for-authentic-stem-programs>.

*Материал поступил в редакцию 06.08.21*

## **DEVELOPMENT OF THE SUBJECT INFORMATION STUDENT'S SPACES WITH MEANS OF STEAM TECHNOLOGY**

**G.R. Vodyanenko**, Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Physics and Technology  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia

**Abstract.** *The article presents the interpretation of the concepts of "subject information space of a student (SISS)", "STEM-education", "STEAM-technology". The SISS parameters (spheres and characteristics), STEM components are considered. The author substantiates the point of view that STEAM technology is one of the pedagogical technologies that can activate the process of developing the subject information space of a student (SISS) in the conditions of active development of the potential of the information educational environment of the school.*

**Keywords:** *the subject information space of the student (SISS), the information educational environment, STEAM technology, educational results, skills of the XXI century.*

УДК 159.99

## **САМОРАЗРУШАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ У ПОДРОСТКОВ**

**А.Д. Бочаров**, магистр психологических наук,  
Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи  
Выборгского района Санкт-Петербурга, Россия

***Аннотация.** В последние десятилетия можно отметить усиление интереса к изучению влияния эмоционального состояния человека на его мотивацию и поведение. Особое внимание специалисты уделяют аффективным переживаниям у молодых людей в подростковом возрасте. Изучение саморазрушающего поведения до сих пор является новым направлением психологической науки, особое место среди исследований занимают попытки связать суицидальное и саморазрушающее поведение, выделить факторы, влияющие на данный тип поведения и предпосылки его появления. В данной статье будет рассмотрена взаимосвязь между неблагоприятным эмоциональным состоянием и динамикой протекания саморазрушающих паттернов поведения.*

***Ключевые слова:** саморазрушающее поведение, эмоциональное неблагополучие, суицидальное поведение, аутодеструктивное поведение, подростковый возраст, эмоции человека, эмоциональное состояние.*

В психологической науке эмоциональное неблагополучие у детей рассматривается как отрицательное состояние, возникающее на фоне трудно разрешимых внутриличностных и межличностных конфликтов.

К причинам возникновения эмоционального неблагополучия у подростков можно отнести: нарушение межличностных отношений в семье, особенности эмоционально-волевой сферы ребенка, в частности нарушение адекватности его реагирования на воздействия извне, недостаток в развитии навыков самоконтроля поведения [4, с. 3-5].

Также возникновению различных форм отклоняющегося поведения могут поспособствовать так называемые «Детерминанты» – (от лат. *determinare* – определять) – это комплексы явлений, совместное действие которых порождает определенный процесс (явление) и которые можно классифицировать по источникам или природе возникновения, уровню функционирования и содержанию

К значимому фактору, влияющему на формирование отклоняющегося поведения, относятся биологические и соматические характеристики индивида: наследственно-генетические предпосылки, врождённые свойства и особенности нервной системы [2, с. 1].

Одной из самых частых причин возникновения саморазрушающего поведения является наличие психических отклонений.

Есть данные, что саморазрушающее поведение часто является частью психических расстройств, и пока нет убедительных доказательств того, что саморазрушающее поведение часто встречается у людей без каких-либо психических дисфункций.

Протекание саморазрушающих паттернов поведения имеет непосредственную связь с эмоциональной составляющей человека.

Часто саморазрушающее поведение связано с кризисом личности, под которым понимается острое эмоциональное состояние, вызванное особыми, личностно-значимыми и психотравмирующими событиями.

Подростковый возраст является периодом когда во многом происходит становление значимых механизмов регуляции эмоционального состояния и отношения к миру.

В учебно-воспитательных ситуациях особенно часто возникает необходимость контролировать подростка, указывать на его недостатки и слабые стороны, что вызывает негативную эмоциональную реакцию. С особенностями эмоционального реагирования подростков довольно часто встречаются те, кто непосредственно общается и взаимодействует с ними, чаще всего это учителя, ближайшее окружение и родители, от их эмоциональной компетентности и желания понимать подростка во многом зависит протекание у него нежелательных, аффективных реакций. В одних случаях наблюдается эмоциональная нечувствительность подростков к чувствам окружающих людей, в других – страхи и агрессивное поведение. Возникающие страхи и тревога являются предсказанием на неосознанном уровне ожидаемых неудач. Также, как и другие эмоции, страхи и тревога выполняют важнейшую функцию прогнозирования, но их особенность (в отличие от положительных эмоций) заключается в том, что они подтверждают лишь неудачи и прогнозируют новые. Отсутствие высоких достижений у таких подростков в скрытой форме осуждается окружающими [5, с. 2-5].

В аспекте клинической психологии саморазрушающим является такое поведение человека, которое препятствует адекватному взаимодействию человека со средой жизнедеятельности (пьянство, злоупотребление психоактивными веществами, суицид) и приводит в перспективе к деформации сформированных в онтогенезе психических образований или прекращению жизни вообще.

Исследователи связывают возникновение саморазрушающего поведения в подростковом возрасте с кризисом идентичности в процессе социализации.

Кризисом идентичности называют «целостное динамическое образование, выступающее в качестве системы ключевых социальных конструктов личности». То есть, отражает один из самых важных процессов, происходящих в подростковом возрасте, – идентификацию со значимым «Другим».

Чаще всего в научной литературе, когда говорят об саморазрушающем поведении подростков имеют в виду прием наркотиков, анорексия, уход из семьи в религиозные деструктивные организации. Его крайней формой является – самоубийство [1, с. 3-7].

Стоит так же акцентировать внимание на половом аспекте протекания эмоциональных реакций. Исследования эмоциональной сферы детей указывают на различия в эмоциональных сферах мальчиков и девочек. Например, достоверные различия присутствуют в уровне тревожности, эмоциональной возбудимости и склонности к депрессивным переживаниям [6, с. 21]. Это может быть обусловлено большей важностью межличностных отношений и своих переживаний для девочек в подростковом возрасте. Также саморазрушающее поведение исследуется как проблема напрямую связанная с гендерным самоопределением подростков. Исследователи указывают, что выбор саморазрушающего стиля жизни связан не только с биологическими особенностями, но и с социальными стереотипами, разным представлением о допустимом поведении для мужчин и женщин, в том числе и в сфере проявления определённых эмоций и чувств [3, с. 5]. Это напрямую связано с представлениями о мужественности и женственности, которые в процессе социализации интернализируются подростками.

Можно также говорить о трёх доминирующих видах саморазрушающего поведения среди юношей и девушек – это зависимость от психоактивных веществ, самоповреждение и пищевые расстройства, и лишь малая часть обращается за помощью к специалистам. Одной

из причин этого является социальная стигма людей, страдающих саморазрушающим поведением, подростки имеющие такие паттерны поведения и столкнувшиеся с негативным, дискриминирующим отношением менее склонны обращаться за специализированной помощью во взрослом возрасте [7, с. 87].

Тема связи эмоционального состояния и саморазрушения, желания навредить себе, требует дальнейшего развития как в практической психологии, так и в литературе. Сейчас всё большее количество специалистов занимаются системой профилактики эмоциональных проблем подростков.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехин, А.Н. Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема / А.Н. Алехин, Е.Е. Малкова // Журнал Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – С. 3–7
2. Глухов, Д.Н. Типология детерминант отклоняющегося поведения подростков / Д.Н. Глухов // Журнал Современное педагогическое образование. – 2019. – С. 1.
3. Жигинас, Н.В. Саморазрушающее поведение как проблема самоопределения / Н.В. Жигинас, Н.И. Сухачёва // Журнал Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – Томск. Томский государственный педагогический университет, 2018. – С. 5.
4. КРОО «Кризисный центр для женщин и их семей, подвергшихся насилию «ВЕРБА» Методические рекомендации для специалистов, по оказанию комплексной помощи подростку с нарушением поведения и его семье. – Красноярск, 2013. – С. 3–5.
5. Леванова, Е.А. Психолого-педагогическая концепция программы «Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков» / Е.А. Леванова, Л.В. Тарабакина, Н.С. Бабиева и др. // Журнал Преподаватель XXI век. – 2012. – С. 3–5.
6. Министерство образования Сахалинской области Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Сахалинской области» Кафедра педагогики и психологии Сетевое электронное издание. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков. – Издательство ИРОСО Южно-Сахалинск, 2020. – С. 21.
7. Carolyn, A. Curtis. Self-destructive Behaviors of Adolescent Girls and Boys. Colby College, Senior Honors Thesis Sociology Department. – 2008. – 87 p.

*Материал поступил в редакцию 09.08.21*

## SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR AS A CONSEQUENCE OF EMOTIONAL DISTRESS IN ADOLESCENTS

**A.D. Bocharov**, Master of Psychological Sciences  
Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance Center  
of the Vyborg district of Saint Petersburg, Russia

**Abstract.** *In recent decades, there has been an increase in interest in studying the influence of a person's emotional state on his motivation and behavior. Specialists pay special attention to affective experiences in young people in adolescence. The study of self-destructive behavior is still a new direction of psychological science, a special place among the studies is occupied by attempts to link suicidal and self-destructive behavior, to identify factors affecting this type of behavior and the prerequisites for its appearance. This article will consider the relationship between a dysfunctional emotional state and the dynamics of the course of self-destructive patterns of behavior.*

**Keywords:** *self-destructive behavior, emotional distress, suicidal behavior, auto-destructive behavior, adolescence, human emotions, emotional state.*

УДК 159.98

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

**А.О. Теплов-Грачев**, клинический психолог (нейропсихолог)

Центр психологии, логопедии и нейрокоррекции ЛЕЯ (Москва), Россия

***Аннотация.** В статье освещаются причины и методы работы с повышенной тревожностью и утомляемостью, встречающиеся при стрессах. Что особенно актуально в сегодняшних реалиях пандемии и ведет к аддиктивному поведению. Способность справляться со стрессами становится ключом к здоровому, независимому поведению.*

***Ключевые слова:** аддикции, зависимости, психические состояния, тревожность.*

Современный мир отличается стрессами и кризисами в различных сферах общества. На фоне пандемии и социальной нестабильности возникает реальная проблема – страхи перед действительностью. Эти страхи порождают стремление уйти от реальности. Этим страхам в большей мере подвержены люди с низким уровнем психологической переносимости и социальной адаптации. Так им свойственно выбирать для совладения со стрессами, напряжениями, стратегии аддективного (зависимого) поведения. Суть аддективного (зависимого) поведения в стремлении уйти от реальности искусственным путем, изменяя свое психическое состояние, получая иллюзию безопасности.

Есть две причины формирования болезненной зависимости. Согласно первой, существует генетическая предрасположенность. У здоровых людей наблюдается нормальный уровень дофамина и норадреналина, отвечающий в нашем организме за удовольствие. Зависимые же люди испытывают синдром дефицита удовольствия, в результате низкого уровня данных медиаторов.

Что бы повысить уровень дофамина и норадреналина зависимые люди выбирают аддективные (зависимые) стратегии, применяя психоактивные вещества.

Важно помнить, что зависимое поведение используется как адаптивное, направленное на снижение тревоги, вины, стыда, гнева, подавленности и любого другого аффективного состояния, которое вызвано невыносимым психическим напряжением.

Другая причина может быть связана с семьей. Когда ненадежная, нестабильная и непредсказуемая мать из-за собственной тревожности затрудняет формирование у ребенка внутри психики «заботящейся материнской фигуры. И как результат – неспособность к самоуспокоению, самоподдержке и самостоятельной заботе о себе. В данном случае зависимая стратегия поведения (наркотический объект) выступает как компенсация материнской любви. Воплощение материнской заботы, комфортного материнского окружения. Однако зависимая стратегия не обеспечивает постоянного ощущения комфорта, что приводит к компульсивной (повторяющейся) потребности восполнять ее отсутствие, получая ощущения комфорта и безопасности. Причину своего поведения зависимый видит во вне, объясняя свое поведение непониманием со стороны близких, неблагоприятными обстоятельствами и т.д. Перекалывание ответственности на других, зависимость от мнения окружающих, благодатная почва для формирования зависимости.

Невысокая эффективность реабилитации людей с аддиктивными (зависимыми) расстройствами толкает на развитие новых психотерапевтических стратегий и технологий, развивающих: самоконтроль, ответственность за свое поведение, адекватную самооценку и самоуважение. Не стоит конечно забывать о том, что помощь должна носить продолжительный и комплексный характер.

Одним из направлений в комплексном подходе для решения данной проблемы можно выделить метод биологической связи (БОС) Данный современный метод реабилитации направлен на активизацию внутренних резервов организма. Развивает навыки самоконтроля и саморегуляции, т.е. учит произвольно изменять физиологические функции для коррекции патологических расстройств. Используют разные методы. Среди них:

– Метод БОС по дыхательной аритмии сердца. Метод диафрагмально-релаксационного дыхания с БОС применяется для произвольной регуляции симпатической нервной системой в связи с наблюдаемыми кардиореспираторными, вегетативными и эмоциональными нарушениями, которые проявляются в частом поверхностном дыхании, склонности к тахикардии, потливости, эмоциональной лабильности, беспричинном беспокойстве и тревожности.

Контролируемая регулировка дыхания один из эффективных способов снятия сильного напряжения, положительно влияющий на вегетативный статус человека. Разновидностью контролируемого дыхания является диафрагмально-релаксационное дыхание. При таком типе дыхания регулируемой величиной выступает дыхательная аритмия сердца (ДАС).

Расслабляющий эффект диафрагмально-релаксационного дыхания тренирует навык самоконтроля и релаксации, что в начале курса психотерапии может снижать мотивацию на достижение положительного эффекта. Так же отмечено, что данная форма дыхания связана с увеличением мощности биоэлектрической активности мозга в Альфа-ритме.

Применяя данную методику в развитии соматосенсорного контроля, способности наблюдать за собой, клиенты с аддиктивными расстройствами получают лучший результат. Также, данная методика используется при профилактике детей с СДВГ и нарушениями поведения на фоне особенностей личностного развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданов, О.В. Эффективность различных форм сигналов обратной связи в ходе лечебных сеансов функционального бтоуправления / О.В. Богданов, Д.Ю. Пинчук, Е.Л. Михайленок // Физиология человека. – 1990. – Т. 16 – № 1 – С. 13–18
2. Завьялова, В.Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости / В.Ю. Завьялова. – Новосибирск: Наука, 1988. – 204 с.
3. Завьялов, В.Ю. динамика психофизиологических аспектов аддиктивного поведения в процессе использования альфа-стимулирующего тренинга / В.Ю. Завьялов, А.Б. Скок, М.Б. Штарк // Бюл. СО РАМН. – 1999. – № 1 – С. 39–47.
4. Ивановский, Ю.В. Принципы использования метода биологической обратной связи в системе медицинской реабилитации / Ю.В. Ивановский, А.А. Сметанкин // Биол. обратная связь. – 2000. – № 3 – С. 2–9.
5. Скок, А.Б. Использование биологической обратной связи для целенаправленного изменения поведения пациентов с аддиктивными расстройствами: Авторефер. Дисс. ... канд. мед. наук / А.Б. Скок. – Новосибирск, 1999. – 177 с.

*Материал поступил в редакцию 03.08.21*

## APPLICATION OF BIOFEEDBACK METHODS IN A PANDEMIC

**A.O. Teplov-Grachev**, Clinical Psychologist (Neuropsychologist)

Center for Psychology, Speech Therapy and Neurocorrection LEYA (Moscow), Russia

**Abstract.** *The article highlights the causes and methods of working with increased anxiety and fatigue that occur during stress. This is especially relevant in today's realities of the pandemic and leads to addictive behavior. The ability to cope with stress becomes the key to healthy, independent behavior.*

**Keywords:** *addictions, addictions, mental states, anxiety.*



УДК 159

**ПРОФИЛАКТИКА  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО  
ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РАБОЧИХ**

**И.В. Акулова, И.В. Жуковский**  
преподаватель

Калужское подразделение Московского  
учебного центра повышения квалификаций ОАО «РЖД», Россия

***Аннотация.** В данной статье идет речь о профилактике эмоционального выгорания преподавателей дополнительного образования рабочих.*

***Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, дополнительное образование, профилактика.*

Актуальность исследования заключается в объяснении положительного эффекта использования усовершенствованных методик профилактических мероприятий, разработанных для предупреждения и снижения симптомов эмоционального выгорания преподавателей учебных центров профессиональных квалификаций ОАО «РЖД».

В настоящее время большое количество граждан включены в трудовую деятельность на железнодорожном транспорте Российской Федерации, что указывает на очень важную роль работы и профессиональной самореализации в их жизни.

Основной составляющей профессионального образования является подготовка кадров. Подготовка кадров выступает как единый целенаправленный процесс воспитания, обучения и направлена на формирование у обучающихся определенных навыков с целью применения полученных в образовательных организациях теоретических и практических знаний в конкретной производственной деятельности.

Современные экономические условия развития общества предъявляют высокие требования к процессу обучения рабочих кадров, представляющие собой целенаправленно организованный, планомерный и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способностями общения. Процесс обучения рабочих кадров осуществляется под руководством опытных преподавателей, наставников, высококвалифицированных специалистов и руководителей предприятий.

В учебных центрах профессиональных квалификаций ОАО «РЖД» всё большее внимание уделяется совершенствованию методики подготовки и проведения различных форм теоретических и практических занятий, что в достаточной мере позволит обучающемуся освоить и систематизировать полученные знания, сформировать необходимые навыки и умения, которые потребуются ему в профессиональной деятельности и в различных непредвиденных ситуациях, возникающих при выполнении должностных обязанностей.

С увеличением объема новой информации увеличивается и умственная нагрузка

обучающегося на занятиях, и у преподавателя возникает необходимость постоянно поддерживать у них интерес к изучаемому материалу, а также их активность на протяжении всего занятия. В связи с этим в процессе обучения обращается внимание на методы, при которых обучающиеся имеют возможность идентифицировать себя с учебным материалом, включиться в изучаемую ситуацию, тем самым побуждая себя к активным действиям. Все это помогает обучающемуся прочувствовать состояние достигнутого успеха, тем самым мотивируя свое поведение и еще более акцентируя внимание.

Для достижения этих целей от преподавателя ждут в первую очередь педагогического терпения, доброжелательности, компетентности, умения завладеть вниманием аудитории и вызвать интерес обучаемых.

Таким образом, в связи с модернизацией системы российского образования в обществе постоянно повышаются требования по всем аспектам деятельности преподавателя: знаниям, умениям и личностным особенностям. Это создает преподавателю дополнительный эмоциональный дискомфорт, усиливает нервное напряжение и может привести к возникновению синдрома эмоционального выгорания.

Действие многочисленных факторов (как объективных, так и субъективных) может вызывать у преподавателей нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и «выгоранию». Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности преподавателя: он постепенно перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой к своему предмету и, соответственно к результату своего труда. Происходит постепенная деформация своих профессиональных отношений, снижаются коммуникативные способности.

Проблема профилактики эмоционального «выгорания» актуальна и требует осуществления комплексных мер по ее предупреждению. В наибольшей степени актуальность такой проблемы возникла в период пандемии и связанными с ней ограничениями. При переходе образовательной системы на дистанционное обучение многократно увеличился объем работы преподавателя, потребовалось время и энергетические затраты на освоение технических возможностей электронных средств коммуникации «Skype», «Zoom», СДО и др.

Необходимость учитывать быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета под силу лишь психологически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему преподавателю. От психоэмоционального состояния преподавателя во многом зависит не только атмосфера в аудитории, но и психологическое здоровье обучающихся. В условиях реализации принципов личностно-ориентированного подхода в обучении, особую актуальность приобретает изучение тех факторов, которые могут препятствовать межличностным отношениям между преподавателем и обучающимся.

Для решения проблемы предупреждения и предотвращения профессионального выгорания преподавателя должна планомерно вестись профилактическая работа, заключающаяся в ознакомлении преподавателей с возможностью возникновения таких негативных явлений, предусмотреть способы психологической поддержки, привлекать специалистов для проведения специальных занятий психотерапевтической направленности, различных тренингов, помогающих преподавателям выйти из состояния, предвещающего возникновение синдрома эмоционального выгорания.

**Целью работы** является изучение синдрома эмоционального «выгорания» преподавателей учебных центров профессиональных квалификаций ОАО «РЖД» и разработка комплекса мер по его профилактике.

**Предметом исследования** является совершенствование профилактической работы с синдромом эмоционального выгорания, как способа психологической поддержки и

нормализации эмоционального состояния преподавателя.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психологические особенности развития синдрома эмоционального выгорания преподавателей учебного центра профессиональных квалификаций ОАО «РЖД»
2. Рассмотреть факторы, способствующие возникновению синдрома эмоционального выгорания преподавателей УЦПК.
3. Обосновать предложенные методики по профилактике эмоционального выгорания преподавателей УЦПК.

**База исследования.** Исследование проводилось в Калужском подразделении Московского учебного центра профессиональных квалификаций ОАО «РЖД». В исследовании приняли участие 15 преподавателей Калужского подразделения различного возраста (от 34 до 60 лет) и с разным стажем работы (от года до 20 и более лет).

**Методики,** по которым проводилось исследование – методика оценки фаз эмоционального выгорания В.В. Бойко, опросник выявления эмоционального выгорания МВІ К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н.Е. Водопьяновой («Опросник МВІ»), исследование уровня агрессии педагогов по тесту А. Ассингера.

Одними из способов саморегуляции снятия эмоционального напряжения, которые можно применить на практике для профилактики эмоционального выгорания преподавателя и как работника и как человека – это пирамида логических уровней Роберта Дилтса, а также метод «*трех вопросов*» (автор И.В. Жуковский), подтвержденного с помощью теста «Самочувствие, активность, настроение (САН)».

Данная работа состоит из введения, теоретической и практической части, заключения, списка использованной литературы, приложения.

### **Понятие синдрома эмоционального выгорания**

К настоящему времени существует единая точка зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные американскими исследователями К. Маслач и С. Джексон.:

- эмоциональную истощенность;
- деперсонализацию (цинизм);
- редукцию профессиональных достижений.



Важно отметить, что авторы статей и работ по эмоциональному выгоранию, говорят о нем неоднозначно. В одном случае как о профессиональной деформации, которая негативно отражается на профессиональной деятельности преподавателей, а в другом – как о механизме психологической защиты, который позволяет регулировать психику и защищать ее от негативных эмоциональных воздействий.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и т.д. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

Редукция профессиональных достижений – это возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что синдром эмоционального выгорания необходимо рассматривать двояко:

– *во-первых, как профессиональную деформацию*, которая негативно отражается на профессиональной деятельности педагогов. Профессиональная деформация (от лат. *deformatio* – искажение) – когнитивное искажение, психологическая дезориентация личности, формирующаяся из-за постоянного давления внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности и приводящая к формированию специфически-профессионального типа личности. Крайняя форма профессиональной деформации личности у них выражается в формальном, сугубо функциональном отношении к людям. Высокий уровень профессиональной деформации также наблюдается у медицинских работников, военнослужащих и сотрудников спецслужб.

Согласно выводам психологов, у педагогов профессиональная деформация заключается в психологической дезориентации из-за постоянного давления на них как внешних, так и внутренних факторов. Она выражается в высоком уровне агрессивности, неадекватности в восприятии людей и ситуаций, наконец, в потере вкуса к жизни. Все это порождает еще одну общую для многих педагогов проблему: неспособность к эффективному самосовершенствованию и развитию.

Личностная профессиональная деформация может носить эпизодический или устойчивый, поверхностный или глобальный, положительный или отрицательный характер. Она проявляется в профессиональном жаргоне, в манерах поведения, даже в физическом облике.

– *во-вторых – как механизм психологической защиты*.

В современной психологии категория психологической защиты утвердилась довольно прочно, она имеет длительную и противоречивую историю накопления и интерпретации эмпирического материала и теоретического аппарата. На сегодняшний день исследователи указывают на то, что сложно назвать современное направление и отрасль психологического знания, сферу реальной психологической практики, где в том или ином виде не ставилась бы проблема бессознательного регулирования адаптационной активности личности, её противостояния разрушительным влияниям интенсивных эмоциональных переживаний и трудных жизненных условий.

### **Факторы, способствующие возникновению синдрома эмоционального выгорания преподавателей учебных центров профессиональных квалификаций**

Профессия преподавателя учебных центров профессиональных квалификаций требует очень больших затрат времени и объективно предполагает большую психологическую нагрузку, поскольку эмоциональность заложена в самой природе педагогической деятельности.

Факторы выгорания традиционно группируются в два больших блока, включающих в себя: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними и внутренними или личностными и организационными.

Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Так, например, Форманюк Т.В. выделяет личностные, ролевые и организационные факторы, а у К. Кондо, соответственно:

индивидуальные, социальные и «характер работы и рабочего окружения».

В качестве примера рассмотрим классификацию психолога В.В. Бойко, который выделяет ряд внешних и внутренних факторов, способствующих проявлению эмоционального выгорания:

*Группа внешних (организационных) факторов.*

В эту группу включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности.

- *хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность*: профессионалу, работающему с людьми, приходится постоянно подкреплять эмоциями разные аспекты общения: активно ставить и решать проблемы, внимательно воспринимать, усиленно запоминать и быстро интерпретировать визуальную, звуковую и письменную информацию, быстро взвешивать альтернативы и принимать решения.

- *дестабилизирующая организация деятельности*. Основные ее признаки – нечеткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие в ней «бюрократического шума» – мелких подробностей, противоречий, завышенные нормы контингента, с которым связана профессиональная деятельность, например, обучающиеся в аудитории. При этом дестабилизирующая обстановка вызывает многократный негативный эффект: она сказывается на самом профессионале, на субъекте общения – обучающихся, коллегам и т.д., а затем на взаимоотношениях обеих сторон.

- *повышенная ответственность за исполняемые функции и операции*.

Представители массовых профессий обычно работают в режиме внешнего и внутреннего контроля. На всех, кто работает с людьми и честно относится к своим обязанностям, лежит нравственная и юридическая ответственность за благополучие вверенных деловых партнеров – обучающихся, клиентов и т.д. Плата высока – нервное перенапряжение. Например, преподаватель за день проведения занятий самоотдача и самоконтроль столь значительны, что к следующему рабочему дню психические ресурсы практически не восстанавливаются.

- *неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности*.

Конфликтность по вертикали, в системе «руководитель – подчиненный», и по горизонтали, в системе «коллега – коллега».

Нервная обстановка побуждает одних растрчивать эмоции, а других – искать способы экономии психических ресурсов. Рано или поздно осмотнительный человек с крепкими нервами будет склоняться к тактике эмоционального выгорания: держаться от всего и всех подальше, не принимать все близко к сердцу, беречь нервы.

*психологически трудный контингент*, с которым имеет дело профессионал в сфере общения: у педагогов и воспитателей это люди с аномалиями характера и нервной системы. В процессе профессиональной деятельности почти ежедневно попадает обучающийся, который «портит вам нервы» или «доведет до белого каления». Невольно специалист начинает упреждать подобные случаи и прибегать к экономии эмоциональных ресурсов, убеждая себя при помощи формулы: «не следует обращать внимание...». В зависимости от статистики своих наблюдений, он добавляет, кого именно надо эмоционально игнорировать: невоспитанных, распушенных, неумных, капризных или безнравственных. Механизм психологической защиты найден, но эмоциональная отстраненность может быть использована неуместно, и тогда профессионал не включается в нужды и требования вполне нормального партнера по деловому общению. На этой почве возникают недоразумение и конфликт – эмоциональное выгорание проявляется своей дисфункциональной стороной.

*Группа внутренних факторов.*

Эти факторы обуславливают эмоциональное выгорание:

- *склонность к эмоциональной ригидности*

Эмоциональное выгорание как средство психологической защиты возникает быстрее у тех, кто менее реактивен и восприимчив, более эмоционально сдержан.

Например, формирование симптомов «выгорания» будет проходить медленнее у людей импульсивных, обладающих подвижными нервными процессами. Повышенная впечатлительность и чувствительность могут полностью блокировать рассматриваемый механизм психологической защиты и не позволяет ему развиваться. Жизнь многократно подтверждает сказанное. Нередко случается так, что, проработав «в людях» до пенсии, человек, тем не менее, не утратил отзывчивость, эмоциональную вовлеченность, способность к соучастию и сопереживанию.

- *интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности*

Данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль. Часто встречаются случаи, когда по молодости, неопытности и, может быть, наивности, специалист, работающий с людьми, воспринимает все слишком эмоционально, отдается делу без остатка. Каждый стрессогенный случай из практики оставляет глубокий след в душе. Судьба, здоровье, благополучие субъекта деятельности вызывает интенсивное соучастие и сопереживание, мучительные раздумья в бессонницу. Профессор Решетова Т.В. называет это безграмотным сочувствием – полным растворением в другом, слабыми границами «Я». Постепенно эмоционально-энергетические ресурсы истощаются, и возникает необходимость восстанавливать их или беречь, прибегая к тем или иным приемам психологической защиты. Часть молодых преподавателей покидает школу в первые 5 лет трудового стажа. Но типичный вариант экономии ресурсов – эмоциональное выгорание. Преподаватели спустя 11-16 лет приобретают энергосберегающие стратегии исполнения профессиональной деятельности.

Нередко бывает, что в работе профессионала чередуются периоды интенсивной интериоризации и психологической защиты. Временами восприятие неблагоприятных сторон деятельности обостряется, и тогда человек очень переживает стрессовые ситуации, конфликты и допущенные ошибки. Например, педагог, научившийся спокойно реагировать на аномалии характеров обучающихся разных возрастов, вдруг «срывается» в общении с определенным учащимся, возмущен его бестактными выходками и грубостью. Но случается – тот же преподаватель понимает, что надо проявить особое внимание к учащемуся, однако не в силах предпринять соответствующие шаги. Эмоциональное выгорание обернулось безразличием и апатией.

- *слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности*

Здесь имеется два аспекта:

Во-первых, профессионал в сфере общения не считает для себя необходимым или почему-то не заинтересован проявлять соучастие и сопереживание субъекту своей деятельности. Соответствующее умонастроение стимулирует не только эмоциональное выгорание, но и его крайние формы – безразличие, равнодушие, душевную черствость.

Во-вторых, человек не привык, не умеет поощрять себя за сопереживание и соучастие, проявляемые по отношению к субъектам профессиональной деятельности. Систему самооценок он поддерживает иными средствами – материальными или позиционными достижениями. Альтруистическая эмоциональная отдача для такого человека ничего не значит, и он не нуждается в ней, не испытывает от нее удовлетворения. Естественно, «выгорать» ему просто и легко. Иное дело личность с альтруистическими ценностями. Для нее важно помогать и сочувствовать другим. Утрату эмоциональности в общении она переживает как показатель нравственных потерь, как утрату человечности.

- *нравственные дефекты и дезориентация личности:*

возможно, профессионал имел нравственный изъян еще до того, как стал работать с людьми, или приобрел в процессе деятельности.

Нравственный дефект обусловлен неспособностью включать во взаимодействие с деловыми партнерами такие моральные категории, как совесть, добродетель, добропорядочность, честность, уважение прав и достоинств другой личности. Нравственная дезориентация вызывается иными причинами – неумением отличать доброе от плохого, благо от вреда, наносимого другой личности. Однако, как в случае нравственного дефекта, так и при наличии нравственной дезориентации, формирование эмоционального выгорания облегчается. Увеличивается вероятность безразличия к субъекту деятельности и апатии к исполняемым обязанностям.

К этому перечню В.В. Бойко можно добавить также факторы, выделенные Т.В. Решетовой:

- не эмоциональность или неумение общаться;
- алекситимия во всех проявлениях (невозможность высказать словами свои ощущения), что всегда связано с тревогой;
- трудоголизм, когда происходит завуалирование какой-либо проблемы работой (трудоголик чаще всего прикрывает темпом свою профессиональную несостоятельность);
- люди без ресурсов (социальные связи, родственные связи, любовь, профессиональная состоятельность, экономическая стабильность, цель, здоровье и т.д.).

Таким образом, нагрузочные факторы работы преподавателя могут быть двух видов: *объективные* (сложность работы, её многофункциональность, огромный объем, напряженный ритм, внутренняя противоречивость, отсутствие однозначных решений, огромная ответственность и пр.) и *субъективные* (неумение учителя организовать свой труд, низкая стрессоустойчивость, слабая психологическая защищенность, неудовлетворенность в выборе профессии, неумение управлять своим состоянием, применять способы саморегуляции для снятия эмоционального напряжения, отсутствие восстанавливающего здоровье полноценного отдыха).

### Основные симптомы эмоционального выгорания

Симптомы эмоционального выгорания К. Маслач условно разделила на: физические, поведенческие и психологические.

*К физическим относятся:* усталость, чувство истощения, восприимчивость к изменениям показателей внешней среды, астенизация, частые головные боли расстройства желудочно-кишечного тракта, избыток или недостаток веса, одышка, бессонница.



*К поведенческим и психологическим относятся:* работа становится все тяжелее, а способность выполнять ее все меньше, профессионал рано приходит на работу и остается надолго, поздно появляется на работе и рано уходит, берет работу на дом, чувство неосознанного беспокойства, чувство скуки, снижение уровня энтузиазма, чувство обиды,

чувство разочарования, неуверенность, чувство вины, чувство невостробованности, легко возникающее чувство гнева, раздражительность, человек обращает внимание на детали, подозрительность, чувство всемогущества (власть над судьбой пациента), ригидность, неспособность принимать решения, дистанционирование от пациентов и стремление к дистанционированию от коллег, повышенное чувство ответственности за пациентов, растущее избегание, общая негативная установка на жизненные перспективы, злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками.

«Выгорание очень инфекционно и может быстро распространяться среди сотрудников». Те, кто подвержен выгоранию, становятся циниками и пессимистами, негативно взаимодействуя на работе с другими людьми, находящимися под воздействием такого же стресса, могут быстро превратить целую группу в собрание «выгорающих». Наибольшая вероятность того, что это случится, существует в организациях с высоким уровнем стресса.

Профессор К. Чернигов в своей статье «Профессиональное выгорание: беспокойство за работников и боссов растет» (2003 г.) говорит о том, что большая ответственность за развитие выгорания в организации лежит на руководителе, потому что существуют такие рабочие места и ситуации, которые, в некотором смысле, просто созданы для выгорания. Большинство людей, работающих в этих местах, очень уязвимы. Они находятся в высоко-стрессовых ситуациях, где от них ожидается высокий уровень выполнения работы, и где они имеют небольшой контроль над тем, что или как они делают. К числу таких профессий относится и профессия педагога (например, недостаток контроля, который мог бы испытывать преподаватель в аудитории с 25-30 активными обучающимися, является главным фактором, способствующим выгоранию). Особенно, если эти обучающиеся разновозрастные (в состав одной группы могут входить обучающиеся как 20-ти, так и 50 лет и старше), что чаще всего и наблюдается в учебных центрах повышения квалификации ОАО «ОЖД»

Доктор К. Маслач высказала свое мнение относительно эмоционального выгорания – это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а «эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением».

Г. Селье (1936 г.), основоположник учения о стрессе, в своей книге «Стресс без дистресса» дал такое определение – это неспецифическая (т.е. всеобщего действия) защитная реакция организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства, и определил следующие стадии стресса как процесса:

- 1-я стадия – непосредственная реакция на воздействие (стадия тревоги);
- 2-я стадия – максимально эффективная адаптация (стадия резистентности);
- 3-я стадия – нарушение адаптационного процесса (стадия истощения).

Р.М. Грановская отмечает, что развивается стресс обычно таким образом: стрессор – накопления – реакция. В промежутке между стрессором и ответом организма развертываются определенные процессы, опосредованные прежним опытом ответов на стрессовые ситуации.

Стресс, включает и физиологические, и психологические компоненты. С его помощью организм как бы мобилизует себя целиком на приспособление к новой ситуации, приводя в действие неспецифические защитные механизмы, обеспечивающие сопротивление или адаптацию.

Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, налицо все три фазы стресса:

– первая стадия – это нервное (тревожное) напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;

– вторая – резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

– третья стадия – истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Соответственно каждому этапу, возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания.

На первой стадии проявляются умеренные, случайные и недолгие признаки этого процесса. Эти признаки и симптомы проявляются в едва заметной, легкой форме и выражаются в заботе о себе, например, путем расслабления или организации перерыва в работе.

На второй стадии выгорания симптомы проявляются более регулярно, носят более затяжной характер, и труднее поддаются коррекции. Профессионал может чувствовать себя истощенным после хорошего сна и даже после выходных.

На третьей стадии выгорания признаки и симптомы становятся хроническими и могут развиваться в физические и психологические проблемы (могут даже появиться язвочки на коже) и все усиливающейся депрессии. Попытки позаботиться о себе, как правило, не приносят результата, а профессиональная помощь может не давать быстрого облегчения. Преподаватель может подвергать сомнению ценность своей работы, профессии и жизни как таковой.

В.В. Бойко в своей статье «Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других» подробно освещает симптомы всех трех фаз:

*Фаза «напряжения»* – нервное (тревожное) напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания.

- симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств»;
- симптом «неудовлетворенности собой»;
- симптом «загнанности в клетку»;
- симптом «тревоги и депрессии».

*Фаза «резистенции»* – сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств (вычленение этой фазы в самостоятельную весьма условно). К этой фазе относятся:

- симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования»;
- симптом «эмоционально – нравственной дезориентации»;
- симптом «расширения сферы экономии эмоций»;
- симптом «редукции» (упрощение) профессиональных обязанностей.

*Фаза «истощения»* – падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы – эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности. К этой фазе относятся:

- симптом «эмоционального дефицита»;
- симптом «эмоциональной отстраненности»;
- симптом «личностной отстраненности, или деперсонализации»;
- симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений».

Таким образом, согласно В.В. Бойко, синдром эмоционального выгорания развивается поэтапно и каждому этапу характерны определенные признаки, которые вызываются определенными факторами.

### **Меры профилактики синдрома эмоционального выгорания**

Исходя из вышеуказанных симптомов, сопровождающих все три фазы, следует, что в контексте синдрома эмоционального выгорания, неизбежно возникает необходимость не только профилактики, но и коррекции данного явления.

Нужно отметить, что эмоциональное выгорание – процесс завуалированный и довольно коварный, так как человек, подверженный этому синдрому часто мало осознает его симптомы. Он не может увидеть себя со стороны и понять, что происходит. Поэтому он нуждается в поддержке и внимании, а не конфронтации и обвинении.

К. Маслач считает, что «сгорание» не является неизбежным. Скорее должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение. Он подчеркивает, что многие из причин эмоционального выгорания содержатся не только в личностных особенностях людей, но и так же в определенных социальных и ситуативных факторах.

На сегодняшний день используются разнообразные подходы в разрешении обозначенных выше трудностей. Эти подходы могут быть использованы и в педагогической деятельности. Остановимся на некоторых из них.

Наиболее распространенным средством является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в ВУЗе быстро устаревают. В зарубежной литературе фигурирует даже единица измерения устаревания знаний специалиста так называемый «*период полураспада компетентности*», заимствованный из ядерной физики. В данном случае означает продолжительность времени после окончания ВУЗа, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новых технологий и новой информации компетентность специалиста снижается практически на 50 %.

Один из инструментов, применяемый на практике на таких занятиях – это пирамида логических уровней Роберта Дилтса, позволяющая решить многие жизненные дилеммы, а также отыскать ответы на давно мучившие вопросы. Это неплохой шанс для понимания своего истинного предназначения, что непосредственно может послужить профилактике эмоционального выгорания преподавателя и как работника и как человека.

Пирамида логических уровней Дилтса актуальна для решения многих вопросов – это не только самореализация в жизни, включая построение карьеры, денежные моменты. Она способствует детальной проработке личных качеств. А они весьма ценны для построения гармоничных отношений с партнерами (коллегами) по работе, друзьями, родственниками, новым окружением.

Рассматриваемая пирамида позволяет осознать ситуацию, которая складывается или уже сложилась не лучшим образом. При проведении экспресс-анализа обнаруживаются все те места, которые требуют корректировки. Дает возможность расставить имеющиеся проблемы по ступеням, как по полочкам. Тем самым человек сам придерживается нужного направления, что немного напоминает подъем по карьерной лестнице, что и позволяет вывести свою жизнь на новый уровень.

Роберт Дилтс разработал форму, напоминающую устройство египетских гробниц, где тоже имеется несколько уровней. У Дилтса тоже есть уровни – «этажи», их шесть:

- окружение;
- действия;
- способности и навыки;
- убеждения и ценности;
- самоидентификация;
- миссия.

Собственно, на этом основана пирамида Дилтса в коммуникации, отношениях, а также прочих жизненных аспектах (см. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Пирамида логических уровней Роберта Дилтса

Имея четкое представление о том, что конкретно характеризуют эти уровни, а также тщательная проработка проблемы позволит детально рассмотреть собственное отношение к задаче и отыскать причины, исходя из чего, она кажется не решаемой.

Поиски ответов на жизненно важные вопросы напоминает блуждание по лабиринту с его бесконечными запутанными коридорами и тупиками. Без какой-либо карты или подсказки отыскать выход очень трудно, если это вообще возможно. Но стоит только подняться на уровень выше, над лабиринтом – как будут видны все пути – входы, выходы.

С этой целью необходимо задавать правильные вопросы, что будет подталкивать к нахождению верных ответов. Многие из нас просто не в состоянии задавать себе вопросы и получать ответы. С этой целью оптимальной воспользоваться творением Роберта Дилтса.

Если кого-то не устраивает материальное или финансовое обеспечение, отношения с родными и коллегами натянуты, следовательно, необходимо пересмотреть личные действия. Но если все выполняется правильно, но результат все равно не удовлетворительный, значит стоит пересмотреть стратегию, убеждения и прочие моменты по уровням [7, 8].

### Метод «трех вопросов»

В нашем подразделении впервые применен метод «трех вопросов» (автор И.В. Жуковский). Эффективность данного метода подтверждена с помощью теста «Самочувствие, активность, настроение (САН)», разработанная в 1973 году группой советских учёных, которую возглавлял физиолог и гигиенист Валерий Доскин. Группы, в которых проходило исследование имели одинаковый профиль обучения и сроки обучения (см.рис. 1.2).

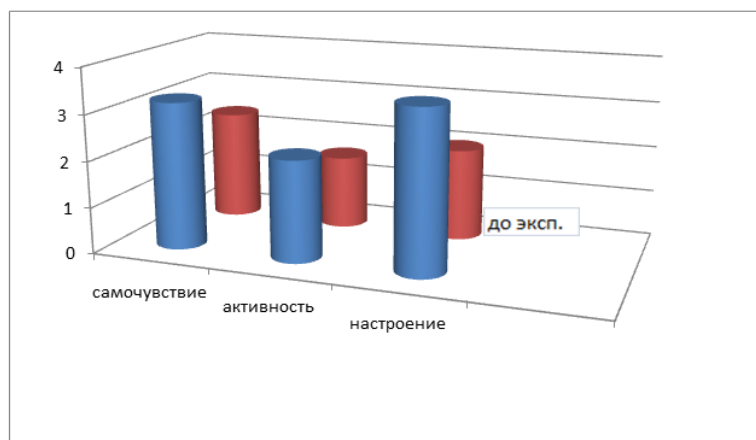


Рис. 1.2. Диаграмма (до и после проведения метода «трех вопросов»)

Из диаграммы мы можем наблюдать как показатели самочувствия и настроения преподавателя улучшаются, то есть наступает психологический феномен «обозначения» положительного или отрицательного в результате работы педагога (освобождение от негативных эмоций).

**Суть метода «трех вопросов» заключается в следующем:**

В завершающей части занятия, преподаватель задает себе и отвечает перед обучающимися на три вопроса:

- Что мне **не понравилось** на занятии?
- Что меня **удивило** на занятии?
- Что **понравилось** на занятии?



Задавая себе и отвечая на эти вопросы, преподаватель оставляет все свои переживания и эмоции в той аудитории, в которой он находится (как бы «переключается» на работу с другой группой).

В данном случае мы можем говорить о феномене сочетания внутренней и внешней рефлексии. Эта связь означает направленность на внутренний мир, она разделяется на душевную и духовную рефлексии, и, следовательно, сочетается в итоге проведения методики.

Ежедневное использование данной методики не исключает возможность развития у людей, которые проводят любые действия в малых группах, свойства – рефлексивности.

Развитие рефлексивных способностей в современной меняющейся психологии можно определить как универсальный механизм, позволяющий осознать необходимость изменения индивидуального самосознания в целях продуктивной адаптации. Рефлексивность можно рассматривать как составную часть эмоционального интеллекта.

**Выводы:**

Анализ литературы по данной тематике позволяет сформулировать теоретическую позицию, согласно которой синдром эмоционального выгорания развивается в процессе профессиональной деятельности преподавателя в форме стереотипа эмоционального поведения, проявляющегося в особенностях профессионального общения.

Эмоциональное выгорание – это динамический процесс, возникающий поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Здесь присутствуют все три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение.

Эмоциональное выгорание инициируется комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности педагога и специфические особенности профессиональной деятельности эмоционального характера.

Рассмотрев факторы, влияющие на развитие выгорания, можно прийти к выводу, что многочисленные исследования данных факторов не дают ответа на вопрос: что же является главным в возникновении этого явления? Какова его основная причина? Личностные ли это черты или характеристики трудовой деятельности, особенности взаимодействия с обучающимися или факторы рабочей среды? Решение этих проблем особенно важно, прежде всего, для разработки мер по предупреждению эмоционального выгорания.

Как показывает теория и практика симптомы выгорания очень заразны и могут быстро распространяться в педагогической среде. Преподаватели подверженные выгоранию, становятся циниками, пессимистами, они могут быстро превратить целую группу своих коллег в собрание “выгорающих”. Наибольшая вероятность того, что это случится,

существует в организациях с высоким уровнем стресса. Большинство людей, работающих в общеобразовательных учреждениях очень уязвимы. Они находятся в высоко-стрессовых ситуациях, где от них ожидается высокий уровень выполнения работы.

Для того чтобы свести к минимуму подверженность эмоционального выгорания, необходимо увидеть себя со стороны и понять, что происходит. Поэтому преподаватели нуждаются в поддержке и внимании, а не конфронтации и обвинении. Должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург; 1999. – 340 с.
2. Ачекулова, Л.И. Сборник методических разработок «Новые горизонты» / Ред.-сост.: Л.И. Ачекулова, Е.В. Перышкина. – Красноярск, 2016 – 248 с. <https://mail.yandex.ru/?uid=603111464#message/176203335420871438>.
3. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как её создать. / А.С. Белкин. – М.; Просвещение 1991. – 135 с.
4. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.; Информационно – издательский дом «Филинь», 1996. – 173 с.
5. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – М., 2000. – 378 с.
6. Вачков, В.И. Основы технолоии группового тренинга; под ред. В.И. Вачков. – Режим доступа: [http://www.rustrening.ru/?dl\\_page=2](http://www.rustrening.ru/?dl_page=2) Дата обращение 2010.
7. Величковская, С.Б. Проблема развития профессионального «выгорания». Синдром «выгорания» у преподавателей иностранного языка. Психологические и педагогические проблемы развития образования. / С.Б. Величковская // Вестник МГЛУ. – М.: Изд-во МГЛУ, 2004. – Выпуск 484.
8. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н.Е. Водопьянова. – Питер; Спб., 2008.
9. Водопьянова, Н.Е. «Синдром выгорания» в системе «человек-человек». В кн.: Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. / Под ред. Г.С. Никифорова / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб., 2001. – С. 276–282.
10. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб., 2005.
11. Водопьянова, Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека / Н.Е. Водопьянова // Вестник СПбГУ. – 2009. – Серия 12 – Вып. 2 – С. 75–86.
12. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.: ил. (Серия «Практикум»).
13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., Педагогика, 1991. – 270 с.
14. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. / Р.М. Грановская. – СПб., «ПИТЕР», 1997. – 213 с.
15. Дьяконов, Г. Регуляция эмоциональных состояний. Детский психолог / Г. Дьяконов. – М., 1993.
16. Жуковский, И.В. Твоя сила в правде. / И.В. Жуковский. – Ридеро., 2018. – 67 с.
17. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: «ПИТЕР», 2002. – 221 с.
18. Козлов, Н.И. Правда и искусство переживания / Н.И. Козлов. – М.: АСТ, 2009. – 320 с. – Режим доступа: [https://www.studmed.ru/kozlov-nikolay-pravda-i-iskusstvo-perezhivaniya\\_5c6e6173789.html](https://www.studmed.ru/kozlov-nikolay-pravda-i-iskusstvo-perezhivaniya_5c6e6173789.html)
19. Куликова, Т.И. Психологические тренинги. Учебное пособие / Т.И. Куликова. – Тула, «Имидж Принт», 2013 – 170 с.
20. Кюри, А.Ж. Тренировка эмоций / А.Ж. Кюри. – М.: София, 2005. – 288 с. ISBN 5-9550-0697-4. [https://www.studmed.ru/kyuri-a-zh-trenirovka-emociy\\_09ed8404e70.html](https://www.studmed.ru/kyuri-a-zh-trenirovka-emociy_09ed8404e70.html)
21. Линдемман, Х. Аутогенная тренировка: Путь к восстановлению здоровья и работоспособности. 2-е изд. / Х. Линдемман. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 133 с., ил. (Физкультура и здоровье). [https://www.studmed.ru/lindeman-h-autogennaya-trenirovka-put-k-vosstanovleniyu-zdorovya-i-rabotosposobnosti\\_d91ed847ec8.html](https://www.studmed.ru/lindeman-h-autogennaya-trenirovka-put-k-vosstanovleniyu-zdorovya-i-rabotosposobnosti_d91ed847ec8.html)
22. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются.; под ред. К. Маслач. – Режим доступа [azps.ru](http://azps.ru) Дата обращения 2021.

23. Махмудова, И.Н. Применение пирамиды логических уровней Дилтса в работе с сотрудниками / И.Н. Махмудова, А.А. Малюгина // Лучшая научная статья 2016: сборник статей V Международного научно-практического конкурса. – 2017. – С. 156–159. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27694483>
24. Мони́на, Г.Б. Тренинг Ресурсы стрессоустойчивости / Г.Б. Мони́на, Н.В. Раннала. – СПб.: Речь, 2009. – 250 с. – Режим доступа: [https://www.studmed.ru/monina-g-b-rannala-n-v-trening-resursy-stressoustoychivosti\\_d6834fc5214.html](https://www.studmed.ru/monina-g-b-rannala-n-v-trening-resursy-stressoustoychivosti_d6834fc5214.html)
25. Овечкин, А. Свобода внутри нас / А. Овечкин. – М.: Перо, 2016. – 200 с. ISBN 978-5-906862-98-3. [https://www.studmed.ru/ovechkin-artem-svoboda-vnutri-nas-antistress-trening\\_e5a0b51a51e.html](https://www.studmed.ru/ovechkin-artem-svoboda-vnutri-nas-antistress-trening_e5a0b51a51e.html)
26. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22 – № 1 – С. 90–101.
27. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов. / К.Н. Поливанова. – М.: Прогресс, 2000. – 287 с.
28. Решетова, Т.В. Эмоциональное выгорание, астения и депрессия у медицинских и социальных работников—ресурсы коррекции / Т.В. Решетова, В.А. Мазурок, Т.Н. Жигалова. – СПб.: обозрение психиатрии и медицинской психологии, 2012. – № 3.
29. Робертс, Г.А. Профилактика выгорания / Г.А. Робертс // Обзор современной психиатрии. – 1998. – № 1 – С. 39–46.
30. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях. / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3 – С. 85–95.
31. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом коллективе. / М.М. Рыбакова. – М.; Просвещение, 1991. – 97 с.
32. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М., Просвещение, 1982. – 121 с.
33. Синдром эмоционального выгорания; под ред. К.П. Сидорова. – режим доступа: <http://www.gennadij.pavlenko.name/ex-book> .
34. Соловьева, С.Л. Психология экстремальных состояний / С.Л. Соловьева. – Издательство: ЭЛБИ-СПб, 2003. ISBN..Артикул: 100449. <https://www.mmbook.ru/catalog/arhiw/100449-detail>
35. Соловьева, С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии / С.Л. Соловьева. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/agressivnost-kak-svoistvo-lichnosti-v-norme-i-patologii>
36. Форманюк, Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя. / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6 – С. 17–21.
37. Фри́дман, Б.Л. Психологическая наука – учителю. / Б.Л. Фри́дман, К.Н. Волков. – М.; Просвещение, 1985. – 189 с.
38. Хорин, Карл. Наш внутренний конфликт; под ред. Хорин Карл. – Режим доступа: <http://www.gennadij.pavlenko.name/ex-book?text=828>.
39. Черни́сс, К. Профессиональное выгорание: беспокойство за работников и боссов растет.; под ред. К. Черни́сс. – Режим доступа <http://www.psyportal.info/psypage/>.
40. Шейнов, В. Развиваем мышление, сообразительность, интеллект. Книга-тренажер / В. Шейнов. – СПб.: Питер, 2018. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/menu-12-p1.htm>

*Материал поступил в редакцию 16.07.21*

## PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS OF WORKERS

I.V. Akulova, I.V. Zhukovskiy

Lecturer

Kaluga division of the Moscow Training Center  
for Advanced Training of OJSC "Russian Railways", Russia

**Abstract.** *This article deals with the prevention of emotional burnout of teachers of additional education of workers.*

**Keywords:** *emotional burnout, additional education, prevention.*

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Е.А. Пархоменко<sup>1</sup>, А.А. Дубовова<sup>2</sup>, Н.А. Федаш<sup>3</sup>

<sup>1</sup> кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии

<sup>2</sup> кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, <sup>3</sup> воспитатель

<sup>1,2</sup> ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет  
физической культуры, спорта и туризма»,

<sup>3</sup> МБДОУ МО г. Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 202», Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности сформированности произвольности внимания, показателей интеллектуального развития в дошкольном возрасте. Установлены статистически достоверные различия между показателями группы детей с тяжелыми нарушениями речи и общеразвивающей группы. Дети из общеразвивающей группы статистически достоверно лучше справились с предложенными заданиями по всем рассматриваемым показателям. Также были выявлены корреляционные связи между показателями произвольности и показателями интеллектуальной готовности. Данные связи доказывают необходимость развития произвольности внимания как предпосылки успеваемости.*

***Ключевые слова:** произвольность внимания, интеллектуальная готовность, дошкольный возраст, группа, тяжелые нарушения речи, общеразвивающая группа.*

Дошкольный возраст – это период, когда в сознании ребенка появляются такие новообразования, как хаотичность психических процессов, способность контролировать поведение, изменение представлений о себе, самосознание и чувство собственного достоинства. Это время, когда развиваются социальные и нравственные чувства.

Старшие дошкольники овладевают эмоциями, они могут понимать свои чувства и чувства других, предсказывать реакцию людей на их действия и беспокоиться о возможных последствиях общения и действий [1-3]. Этот возраст чувствителен и пластичен. К 6 годам ребенок приобретает способность ставить цели, важные для успешного обучения. У него есть социальные потребности, такие как уважение и признание со стороны взрослых, признание со стороны сверстников и желание быть лучшим. Кроме того, у дошкольников появляются новые типы мотивов, иерархия мотивации, которые в некоторых ситуациях могут сдерживать непосредственные желания и действовать как «должны», а не вести себя так, как они хотят в настоящее время [5, 6].

Дошкольный период – это период интенсивного развития многих компонентов личности ребенка. Данный период является сенситивным для развития как произвольности когнитивных процессов (волевой компонент), так и интеллектуального компонента. От того насколько они будут сформированы данные показатели зависят готовность к обучению в школе, а также и дальнейшая успешность обучения [2-4].

Актуальность данного исследования представляет изучение особенностей сформированности показателей произвольности внимания и интеллектуальных процессов, а также их взаимосвязи.

В исследовании принимали участие 60 детей возраста 6-7 лет МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 202», из них 34 ребенка общеобразовательная группа и 26 из группы с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Методы исследования: «Домик» (Н.И. Гуткина), «Треугольники» (Т.Е. Егорова), «Найди и вычеркни» (Т.Д. Марцинковская), методика «МЭДИС».

#### **Результаты исследования.**

Произвольность внимания – это один из главных показателей, определяющих готовность ребенка дошкольного возраста к обучению в школе. Произвольность когнитивных процессов, в частности внимания определяет, насколько ребенок может выполнять задания взрослого, а также соподчинить свое поведение определенным правилам.

В результате исследования особенностей сформированности произвольного внимания у детей группы с тяжелыми нарушениями речи и общеобразовательной группы было выявлено, что его уровень в общеобразовательной группе выше, чем уровень в группе с тяжелыми нарушениями речи. Установлено, что в группе с тяжёлыми нарушениями речи больший процент детей имеет средние, ниже среднего значения, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности данного показателя. Дошкольники при выполнении задания испытывали трудности при копировании, передаче всех элементов рисунка, а также были нарушены пропорции по сравнению с образцом.

Анализ результатов по показателю устойчивости внимания свидетельствует о том, что дети не имеют статистически достоверных отличий. Они справились на среднем уровне.

Исходя из данных двух методик, направленных на диагностику произвольности внимания можно выявить, что в общеобразовательной группе результат составил средний и высокий процент, а в группе детей с тяжёлыми нарушениями речи результат средний и низкий по произвольности внимания, что свидетельствует о том, что дети часто отвлекаются на занятиях и материал не усваивается должным образом, что влечёт за собой отставание по программе обучения. Многие дети при выполнении заданий испытывали сложности, связанные именно с неумением удержать в поле внимания все инструкции задания, а также большую роль сыграло не умение не реагировать на помехи, шумы.

Анализ результатов по показателям интеллектуальной сферы свидетельствует о том, что все показатели находятся в диапазоне средних значений.

Также можно отметить, что в группе с тяжелыми нарушениями речи процент детей с низкими значениями по тестам: словарный запас, логическое мышление, математические способности выше, чем в общеобразовательной группе. Эти дети имеют низкий словарный запас, испытывали сложности при решении логических задач, математических заданий. Но и также можно отметить, что большинство детей имеет достаточное развитие данных показателей интеллектуальной сферы. Они смогли выполнить задания, при столкновении с какими-либо трудностями, допущении ошибок могли исправить их и выполнить правильно.

Корреляционный анализ выявил связи между изучаемыми компонентами произвольности внимания и интеллектуальными показателями (рисунок 1).

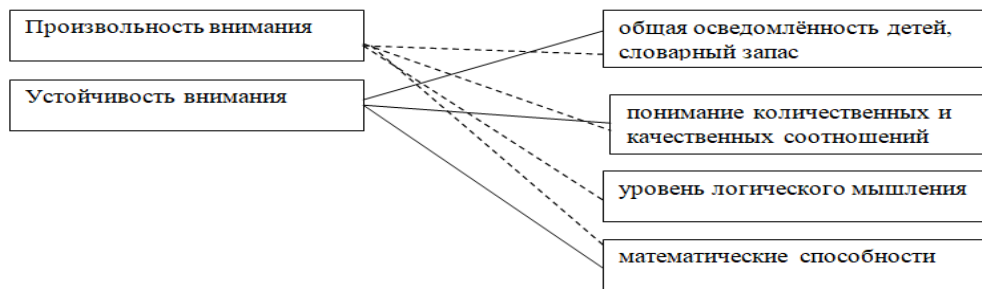


Рис. 1. Особенности корреляционных взаимосвязей показателя произвольность внимания и интеллектуального развития у детей дошкольного возраста в общеобразовательной группе

Данные взаимосвязи свидетельствуют о том, что произвольность у детей в этом возрасте только начинает формироваться. Поэтому дети при выполнении нескольких указаний педагога, воспитателя могут испытывать сложности при выполнении заданий. Но также установлено, что чем внимательнее дети стараются понять инструкцию, а затем выполнить инструкцию тем лучше у них результаты, они меньше делают ошибки.

В общеобразовательной группе выявлено, что показатели произвольности внимания отрицательно коррелируют с показателями интеллектуальной сферы (общая осведомлённость детей, понимание количественных и качественных соотношений, уровень логического мышления, математические способности). Необходимо отметить, что согласно критерию оценивания по методике «Домик» (произвольность внимания) низкие значения свидетельствуют о высоком уровне произвольности внимания. Также для данного возраста характерны положительные связи устойчивости внимания с компонентами интеллектуальной сферы (общая осведомлённость детей, понимание количественных и качественных соотношений, математические способности).

Данные корреляционные взаимосвязи свидетельствуют о том, что с развитием произвольности внимания, а также с его устойчивостью будут улучшаться результаты по выполнению интеллектуальных тестов.

Дошкольники, у которых сформированы показатели внимания на высоком и среднем уровне, меньше испытывали сложностей при решении интеллектуальных тестов (методика «МЭДИС»).

В группе детей с тяжелыми нарушениями речи выявлены схожие результаты корреляционного анализа (рисунок 2).

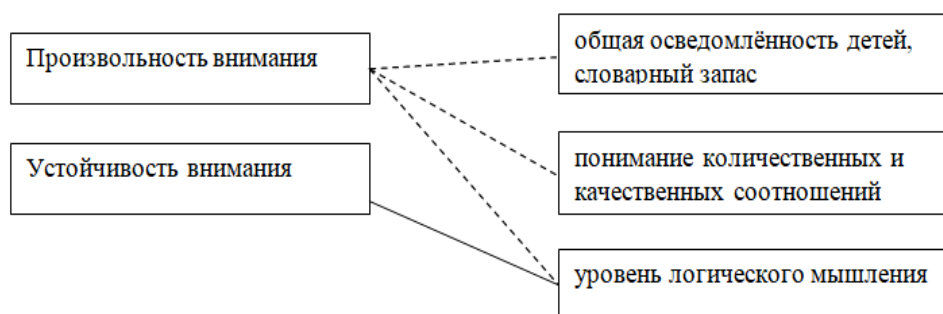


Рис. 2. Особенности корреляционных взаимосвязей показателя произвольность внимания и интеллектуального развития у детей дошкольного возраста в группе с тяжелыми нарушениями речи

Данные корреляционные связи в группе дошкольников с тяжелыми нарушениями речи доказывают, что успеваемость детей связана с уровнем развития их произвольности. Чем лучше дети могут сконцентрировать свое внимание на задании, а также правильно выполнить все условия, правила педагога, тем меньше они допускают ошибок.

Данные результаты сопоставимы с литературными данными, и доказывают необходимость разработки коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие произвольности когнитивной сферы [1, 4, 6].

Таким образом, развитие произвольности внимания, а также его устойчивости в дошкольном возрасте может быть одним из дополнительных ресурсов по развитию интеллектуальной готовности детей к поступлению в школе.

Для развития произвольности когнитивных процессов у детей дошкольного возраста необходимо проводить специальную работу, в независимости от деятельности в которой они находятся. Необходимо в занятия включать упражнения, направленные на произвольность, на процессы саморегуляции. Данные занятия, упражнения можно проводить в игровой форме во время любой деятельности детей (на учебном занятии, на прогулке, во время физкультуры и т.д.).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берилова, Е.И. Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников средствами физической культуры / Е.И. Берилова // Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 43–44.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2002. – 974 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология развития человека от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. – М.: УРАО, 1997. – 173 с.
4. Распопова, А.С. Развитие психомоторики на уроках физической культуры у младших школьников / А.С. Распопова, Ю.М. Босенко, Е.И. Берилова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182) – С. 575–577.
5. Самоходкина, Л.Г. Развитие способностей дошкольников как условие формирования информационной и технологической компетентности / Л.Г. Самоходкина, Г.П. Жадан // Сборник научно-методических материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции (г. Ставрополь, 12 декабря 2018 г.) / под. общ. Редакцией Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО. – 2018. – С. 49–53.
6. Шушкова, В.А. Развитие психических процессов у детей 3-7 лет средствами физического воспитания. Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста / В.А. Шушкова, Н.П. Носенко. – Краснодар. – 2018. – С. 299–300.

*Материал поступил в редакцию 13.07.21*

## FEATURES OF THE FORMATION OF THE ARBITRARINESS OF ATTENTION IN PRESCHOOL CHILDREN AS A PREREQUISITES FOR THE INTELLECTUAL COMPONENT OF SCHOOL READINESS

**Ye.A. Parkhomenko<sup>1</sup>, A.A. Dubovova<sup>2</sup>, N.A. Fedash<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, <sup>2</sup> Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, <sup>3</sup> Nursery Teacher

<sup>1,2</sup> Kuban State University of Physical Culture Sports and Tourism,

<sup>3</sup> MBPEI of Krasnodar Combined kindergarten No. 202, Russia

**Abstract.** *This article discusses the features of the formation of the arbitrariness of attention, indicators of intellectual development in preschool age. Statistically significant differences between the indicators of the group of children with severe speech disorders and the general developmental group were established. Children of the general development group statistically significantly coped better with the proposed tasks for all the considered indicators. Correlations between indicators of arbitrariness and indicators of intellectual readiness were also revealed. These connections prove the need to develop the arbitrariness of attention as a prerequisite for academic performance.*

**Keywords:** *arbitrariness of attention, intellectual readiness, preschool age, group of severe speech disorders, general developmental group.*

---

---

**Other aspects of applied psychology**  
**Другие аспекты прикладной психологии**

---

---

УДК 659.1.013

## **ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ РЕКЛАМНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

**Л.Н. Кошетарова<sup>1</sup>, Л.В. Лебедева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> кандидат философских наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, культурологии и социологии, <sup>2</sup> кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии  
<sup>1</sup> Тюменский государственный институт культуры,  
<sup>2</sup> Тюменский государственный университет, Россия

***Аннотация.** Данная статья представляет собой теоретическое обоснование и результаты эмпирического применения разработанной авторами методики проведения когнитивно-поведенческого анализа в психологической экспертизе рекламного контента, способствующей выявлению содержащихся в нём мишеней, исков и угроз личности воспринимаемого. Исследование базируется на феноменологическом и герменевтическом подходах, применяемых в качественных психологических исследованиях. Теоретической новизной является обоснование идеи использования поисковых техник когнитивно-поведенческой терапии для выявления и объективизации представлений человека о рекламном воздействии. В статье представлена пошаговая методика проведения практических занятий с обучающимися Тюменского государственного института культуры в рамках специальных дисциплин с использованием техник когнитивно-поведенческой экспертизы рекламного воздействия и показан их обучающий потенциал.*

***Ключевые слова:** гуманитарная экспертиза, когнитивно-поведенческая терапия, мишени рекламного воздействия, психологическая безопасность, техника ABCDE-анализа.*

Сегодня многочисленные научные исследования направлены на выявление различных способов технологического воздействия массовых коммуникаций на человека. Большая часть этих исследований посвящена проблемам эффективности рекламного воздействия на целевую аудиторию, но при этом, чаще всего, из поля зрения выпадает вопрос о его безопасности и экологичности. Предназначение рекламы, которое заключается в оказании определенного воздействия на сознание и подсознание человека, требует особого контроля. Первым шагом к формированию системы контроля рекламной деятельности стал Закон РФ «О рекламе». Но, к сожалению, он не даёт чётких рекомендаций относительно этичности и психологической безопасности рекламы. Некоторые рекламные технологии включают в себя деструктивные методы скрытого давления, использующие глубинные закономерности регуляции поведения человека и представляющие угрозу его психическому здоровью. И, что особенно опасно – подобные методы используются даже при разработке социальной рекламы. В связи с этим, актуальным становится вопрос о психологической безопасности рекламного воздействия на разные возрастные категории потребительской аудитории.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение обучающего потенциала техник когнитивно-поведенческого анализа

рекламного контента и выявление содержащихся в нём мишеней, рисков и угроз личности воспринимаемого. Для этого нам необходимо, во-первых, обосновать возможности использования когнитивно-поведенческой экспертизы для выявления психологических мишеней рекламного воздействия. Во-вторых, описать методику проведения когнитивно-поведенческой экспертизы рекламного воздействия, применяемую авторами в рамках специальных дисциплин в Тюменском государственном институте культуры.

В современных условиях обширности и доступности рекламной информации, особое внимание следует уделять восприятию человеком её содержания. Учёт индивидуально-психологических особенностей человека – потребителя рекламы – является одной из задач современной психологической практики, для решения которой могут быть эффективны феноменологические методы. Феноменологическим полем является описание испытываемых человеком субъективных переживаний (эмоций, чувств, индивидуальных потребностей, мотивов и желаний), автоматических мыслей (убеждений), а также различных аффективных реакций, возникающих в сознании человека в результате рекламного воздействия. Для решения поставленных задач нами были использованы методы экспертного опроса, группового психотехнического анализа, а также техника ABCDE-анализа когнитивно-поведенческой психотерапии.

На сегодняшний день применительно к выявлению ненадлежащей рекламы особую роль начинают играть различные виды гуманитарной экспертизы, необходимость в которых возникла, когда общество столкнулось с рассмотрением последствий техногенных и психогенных воздействий или ситуаций для людей в социальной практике [5]. Особенность гуманитарной экспертизы обусловлена объектами исследования, которые порой не имеют точных исследовательских методик. Гуманитарная экспертиза является одним из способов изучения различных аспектов жизнедеятельности человека и общества, позволяющая увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить; как способ, который осуществляется компетентными и независимыми экспертами, субъективному мнению и ответственному решению которых придается решающее значение [4].

Появившийся в последние годы экспертный подход к изучению эффектов рекламного воздействия фокусируется на вопросах эффективности, патогенности и этичности. Экспертиза эффективности обычно проводится по официальному заказу рекламодателя, и выявляет успешность функций воздействия на целевую аудиторию. Основным критерием эффективности рекламы является экономический, следовательно, этот вид экспертизы не учитывает психологические закономерности восприятия рекламного контента.

Когда же возникают подозрения, что реклама использует запрещённые законом средства или оказывает побочное воздействие, вызывающее общественное возмущение (например, превышение меры в использовании эротической тематики и ассоциаций), требуется социально-правовая экспертиза, основывающаяся на законодательных актах, регулирующих рекламную деятельность. Но, поскольку большинство методов рекламного влияния являются скрытыми и не всегда попадают под контроль российского законодательства, возникает необходимость дополнения имеющегося опыта экспертизы новыми методами, позволяющими выявлять системные патогенные угрозы для целевой аудитории, содержащиеся в рекламе.

Выявление факта психологической угрозы в рекламном сообщении требует нестандартных подходов к исследовательскому процессу, результатом которых является интерпретация выявленного факта. Например, эксперт может заниматься исследованием рекламных текстов с целью толкования их смыслового содержания, доказывающего наличие в них скрытых патогенных угроз. При этом, отмечает А.В. Ковалёва, идентификацию психологически небезопасной рекламы затрудняют такие факторы как «условность и размытость границ норм морали, спорный характер отдельных видов нарушений» [7, с. 70]. Поэтому основаниями для выработки оценки безопасности рекламного воздействия могут выступать знания, опыт и профессиональная компетентность эксперта-психолога.

В психологии наиболее известным специалистом в области экспертизы является разработчик методики психотехнического анализа рекламы Е.Е. Пронина. Психологическая опасность определяется ею, как условия жизнедеятельности человека, в которых происходит блокировка способности человека «к адекватному реагированию на жизненные обстоятельства, подрывающие его способность к анализу информации и осознанному выбору, снижающие сопротивляемость внешнему давлению» [10, с. 5].

Вопросы психологической экспертизы и безопасности также поднимаются в работах О.А. Белобрыкиной [3]; Т.Б. Курбацкой [8]; Л.В. Макшанцевой и Е.С. Романовой [9] и др. Эти авторы утверждают, что психологические угрозы массовых коммуникаций, в число которых входит и рекламное воздействие, возникают тогда, когда нарушаются условия безопасности жизнедеятельности человека, следовательно, психологическая экспертиза призвана выявлять, в каких случаях можно говорить об опасности этих условий.

Однако за рамками имеющихся подходов к экспертизе рекламного воздействия остаётся задача выявления и объективизации представлений, мыслей и переживаний человека в ответ на рекламную информацию с целью определения «психологических мишеней» рекламного воздействия, формирования у целевой аудитории рефлексивного, критичного восприятия. Такая задача может быть решена на практических занятиях со студентами гуманитарных вузов.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) считается одним из ведущих направлений психотерапии, её техники профессиональной помощи в Великобритании, Германии и США признаны одними из эффективных и результативных [6, с. 567]. Базовые теоретические концепции КПТ были разработаны А. Беком [1, 2] и А. Эллисом [12] на основе бихевиоризма и когнитивной психотерапии. Её концептуальную основу образует идея о том, что причиной психологических расстройств человека являются дисфункциональные паттерны мышления и поведения, сформированные под воздействием различных внешних и внутренних факторов.

В связи с тем, что когнитивно-поведенческие техники нацелены на обнаружение и исправление дисфункциональных мыслей, убеждений, представлений человека, они релевантны задачам анализа результатов рекламного воздействия. Психотехники, используемые для создания рекламных сообщений, нацелены на привлечение внимания потребителя и его побуждение (прямое или косвенное) к покупке рекламируемого товара. Однако любое рекламное сообщение имеет не только целевую, но и «пустую» аудиторию, воспринимающую рекламу, но не заинтересованную в покупке. Именно эта аудитория является наиболее уязвимой, так как воспринимает рекламу «без фильтров» и её воздействие вызывает в незаинтересованном потребителе иррациональные эмоции, последствия которых могут оказаться непредсказуемыми.

Мысли, эмоции и ощущения человека – это мишени рекламного воздействия, т.е. психологические образования, в отношении которых решаются конкретные задачи рекламы (обратить внимание, вызвать эмоциональный отклик или необходимое ощущение, побудить к действию). Рекламное воздействие может быть настолько сильным, что некоторые люди под его влиянием принимают нелогичные решения, следуют чуждым себе образцам поведения. Зашкаливающие по амплитуде воздействия аффективные рекламные образы, вызывают дисфункциональные эмоции и чувства, приводящие к тому, что индивидуум видит действительность в искажённом свете. Такие эмоции лишают человека контроля над собой, принуждают совершать безрассудные импульсивные покупки (при этом человек этого воздействия не осознаёт).

Из этого следует, что первоочередной защитой потребителя от воздействия рекламы может стать осознание этого воздействия. Именно поэтому при организации практических занятий со студентами в рамках специальных дисциплин мы рекомендуем использование техник когнитивно-поведенческой терапии, в качестве инструмента которой нами применяется техника ABCDE-анализа Мартина Селигмана [11]. Техника ABCDE позволяет исследовать результат воздействия информации на целевую аудиторию: события (А) на

мысли, когнитивную переработку, оценивание, убеждения (B), эмоциональные реакции, чувства (C), действие, поведение (D), ощущения, физиологические проявления (E). Использование данной техники позволяет студентам в ходе практических занятий научиться выявлять возможные мишени рекламного воздействия, определять манипулятивные угрозы в анализируемых рекламных сообщениях, а также приобрести навыки психологической защиты от манипуляций в рекламе, которыми они могут пользоваться в повседневной жизни.

Рассмотрим опыт проведения обучающей когнитивно-поведенческой экспертизы в Тюменском государственном институте культуры. В тематическом плане специальных дисциплин «Маркетинговые коммуникации в социально-культурной сфере» и «Рекламные технологии социально-культурной деятельности» предусмотрены темы «Регулирование рекламной деятельности» и «Общественные требования к рекламе», в рамках которых обучающиеся отрабатывают навыки экспертной деятельности.

Цель занятия – определение психологических угроз рекламного воздействия на молодёжную целевую аудиторию. Методические задачи организации учебного занятия включают в себя ознакомление студентов с психологическими рисками рекламного влияния на целевую аудиторию и формирование познавательной потребности в получении навыков рефлексивного отношения к рекламной информации.

Общая характеристика студенческой аудитории: студенты 3 и 4 курса факультета социально-культурных технологий, направления подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность». В рамках изучаемых дисциплин обучающиеся сами являются целевой аудиторией, что даёт возможность одновременного изучения их реакции на некорректную рекламу, выявления потенциальных угроз рекламного воздействия и дальнейшего обучения различным техникам защиты от подобного воздействия.

План проведения обучающей когнитивно-поведенческой экспертизы рекламного воздействия предполагает несколько этапов (шагов).

На подготовительном этапе обучающиеся занимались созданием эмпирической базы (поиском в сети Интернет некорректных рекламных сообщений, в которых, по их мнению, могут быть выявлены угрозы). Критериями отбора выступали эмоции и ощущения студентов (дискомфорт, напряжение, желание закрыть глаза, стеснение, если при просмотре рядом находятся дети или родители и т.п.). Затем перед студентами стояла задача отобрать из подготовленного рекламного материала примеры рекламы, опасные для психики целевой аудитории.

Далее нами была проведена экспертная оценка содержания отобранных рекламных сообщений. Экспертами выступали преподаватели Тюменского государственного института культуры и Тюменского государственного университета – специалисты в области психологии, социологии и культурологи. Задача экспертов – используя «Психотехническую матрицу рекламного воздействия» [10, с. 28-29] произвести категоризацию элементов рекламы. В результате, вся составленная обучающимися база рекламных сообщений, была разделена на четыре группы:

- по воздействию на когнитивную сферу личности (информационная плотность; неопределённость, двусмысленность, противоречивость рекламных сообщений);
- по воздействию на эмоциональную сферу личности (темпо-ритм, сила, яркость, тембр, частота, амплитуда рекламы; наличие аффектогенных стилистических фигур);
- по воздействию на поведенческую сферу личности (преобладание в рекламе гиперсексуальных картин, сцен агрессии, жестокости, подавленности; акцент на садомазохистские и гиперсексуальные образцы поведения);
- по воздействию на ценностно-смысловую сферу личности (цинизм и кощунство; обращаясь к национальным, культурным, сословным и пр. стереотипам).

На следующем этапе обучающиеся, выступая в роли представителей целевой аудитории, оценивали своё восприятие рекламных материалов, заполняя индивидуальные

протоколы. Работа проходила в аудитории, оборудованной видеопроектором, настенным экраном и мультимедийными средствами, позволяющими демонстрировать рекламные примеры. Для процедуры субъективной оценки преподавателем были подготовлены специальные протоколы, в которые студенты вписывали ответы на вопросы. Процедура оценки основывалась на технике ABCDE-анализа, которая состояла из пяти последовательных шагов:

*A – активирующее событие:* реципиентам предъявлялась реклама.

*B – фиксирование результатов когнитивной переработки (мыслей реципиента).* Для выявления возникающих во время просмотра каждого примера рекламы мыслей, убеждений, преподавателем задавался вопрос: «Какие мысли вам приходят в голову, во время просмотра рекламы?».

*C – фиксация эмоциональных реакций на рекламный образ.* Выявление возникших у студентов (потенциальных представителей целевой аудитории) чувств и эмоций производилось с помощью вопроса: «Какие эмоции и чувства вы испытываете во время просмотра рекламы?».

*D – фиксация возможного поведения, действий при восприятии рекламной информации.* Для определения, возможных действий реципиента, преподаватель предлагал ответить на вопрос: «Какие действия вы хотели бы совершить во время просмотра рекламы?».

*E – фиксация неосознаваемых психологических проявлений.* Для выявления телесных ощущений студентам предлагалось ответить на вопрос: «Что вы ощущаете во время просмотра рекламы? Какие ощущения в теле вы испытываете, в какой части тела?».

На следующем этапе обучающимся предлагалось осмыслить свои реакции на рекламный контент. При этом в ходе обсуждения проговаривались негативные мысли, чувства, физические ощущения и возникающее желание действовать. В результате беседы студенты осознавали психологические риски, которые содержались в рекламных образах, могли отнести их к соответствующим психологическим мишеням. Например, определив в качестве мишени «когнитивную сферу личности», они узнавали, что использовалось в качестве манипулятивного «искажение логики доказательств». Они узнали, что притупление критичности мышления (недоумение, непонимание); наведённая заторможенность (ступор, безразличие); вынужденная дезориентация (замешательство, растерянность, смятение, диссонанс, дискомфорт) являются симптомами патогенности рекламного воздействия.

В ходе рефлексивной работы у обучающихся менялась реакция: от желания изменить рекламу (текст, слоган, сюжет, изображение) на первом этапе, до осознания рисков воздействия, скептического отношения к рекламным сюжетам и юмористических фраз на завершающем занятии.

Итоговым этапом стало коллективное обсуждение результатов проделанной работы. Каждый студент подготовил и выступил с докладом, выбрав одну из мишеней рекламного воздействия (когнитивная, эмоциональная, поведенческая или ценностно-смысловая сфера личности).

Проделанная обучающимися поисковая, исследовательская работа проведения психологической экспертизы рекламного воздействия, помогла им получить личный опыт обнаружения в рекламе патогенного воздействия, выявить психологические мишени целевой аудитории. В ходе практических занятий студенты имели возможность обучиться рефлексивному подходу при восприятии информации, обращать внимание на риски и психологическую опасность рекламного воздействия.

Таким образом, опыт организации практических занятий со студентами по специальным дисциплинам «Маркетинговые коммуникации в социально-культурной сфере», «Рекламные технологии социально-культурной деятельности» в Тюменском государственном институте культуры с использованием методов когнитивно-поведенческой экспертизы позволяет обнаружить её обучающий потенциал. В ходе практических занятий студенты овладевают навыками критического мышления, узнают методику организации и

проведения экспертной работы, получают представление о патогенной системе представлений молодежной целевой аудитории, обучаются навыкам определения возможных психологических мишеней воздействия рекламы, а также осваивают навыки рефлексивного подхода при восприятии рекламной информации.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности: пер. с англ. / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
2. Бек, Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство: пер. с англ. / Дж. С. Бек. – М.: ИД Вильямс, 2006. – 400 с.
3. Белобрыкина, О.А. Экспертная деятельность психолога: опыт подготовки студентов для образовательной и социальной практики / О.А. Белобрыкина // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2016. – № 2 – С. 14–40.
4. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 96 с.
5. Иванченко, Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл / Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – 133 с.
6. Клиническая психология / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2011. – 864 с.
7. Ковалева, А.В. Экспертиза рекламного продукта как средство обеспечения социальной безопасности / А.В. Ковалева // Society and security insights. – 2018. – Т.1 – № 1 – С. 65–72.
8. Курбацкая, Т.Б. Методика проведения психологической экспертизы рекламы / Т.Б. Курбацкая, // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27 – С. 60–63.
9. Макшанцева, Л.В. Обучение экспертной деятельности бакалавров и магистров психологии / Л.В. Макшанцева, Е.С. Романова // Системная психология и социология. – 2011. – № 3 – С. 48–57.
10. Пронина, Е.Е. Психологическая экспертиза рекламы. Теория и методика психотехнического анализа рекламы / Е.Е. Пронина. – М.: РИП-холдинг, 2003. – 100 с.
11. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ. / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
12. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход: пер. с англ. / А. Эллис. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

*Материал поступил в редакцию 15.07.21*

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF COGNITIVE AND BEHAVIORAL EXPERTISE OF ADVERTISING IMPACT

L.N. Koshetarova<sup>1</sup>, L.V. Lebedeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor  
at the Department of Socio-Cultural Activities, Cultural Studies and Sociology,

<sup>2</sup> Candidate of Philosophical Sciences,

<sup>1</sup> Tyumen State Institute of Culture, <sup>2</sup> Tyumen State University, Russia

**Abstract.** *This article is a theoretical justification and the results of the empirical application of the methodology of cognitive behavioral analysis developed by the authors in the psychological examination of advertising content, which helps to identify the targets contained in it, claims and threats to the personality of the perceived. The research is based on the phenomenological and hermeneutical approaches used in qualitative psychological research. The theoretical novelty is the substantiation of the idea of using search techniques of cognitive behavioral therapy to identify and objectify a person's ideas about advertising impact. The article presents a step-by-step methodology for conducting practical classes with students of the Tyumen State Institute of Culture in the framework of special disciplines using techniques of cognitive-behavioral expertise of advertising impact and shows their training potential.*

**Keywords:** *humanitarian expertise, cognitive behavioral therapy, targets of advertising influence, psychological safety, ABCDE analysis technique.*

# **Педагогика & Психология. Теория и практика / Pedagogy & Psychology. Theory and practice**

**Международный научный журнал**

№ 4 (36), август / 2021

Адрес редакции:  
Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.  
E-mail: [scippjournal@mail.ru](mailto:scippjournal@mail.ru)  
<http://scippjournal.ru/>

Изготовлено в типографии ООО «Сфера»  
Адрес типографии:  
Россия, 400105, г. Волгоград, ул. Богунская, 8, оф. 528.

Учредитель (Издатель): ООО «Научное обозрение»  
Адрес: Россия, 400094, г. Волгоград, ул. Перелазовская, 28.  
E-mail: [scippjournal@mail.ru](mailto:scippjournal@mail.ru)  
<http://scippjournal.ru>

ISSN 2412-8201

Редакционная коллегия:  
Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна  
Ответственный редактор: Малышева Жанна Александровна

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук  
Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук  
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук  
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук  
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук  
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук  
Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук  
Камолов Ифтихор Бахтиёрович, доктор философии (PhD) педагогических наук  
Сулейманов Сулейман Файзуллаевич, кандидат медицинских наук

Подписано в печать 13.08.2021 г. Дата выхода в свет: 31.08.2021 г.  
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 84. Свободная цена. Тираж 100.