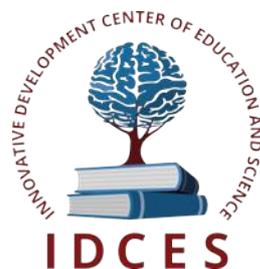


**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**Вопросы современной педагогики и психологии:  
свежий взгляд и новые решения**

**Выпуск IX**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(11 марта 2022 г.)**

**г. Екатеринбург**

**2022 г.**

**Издатель Инновационный центр развития образования и науки  
(ИЦРОН), г. Нижний Новгород**

ISSN: 2587-7887

УДК 37(06)

ББК 74я43

**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения.** / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 9. г. Екатеринбург, – НН: ИЦРОН, 2022. 36 с.

**Редакционная коллегия:**

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винеvская А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Сёмина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам IX Международной научно-практической конференции «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург, представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

**Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации.** Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Статьи, принятые к публикации, размещаются в полнотекстовом формате на сайте eLIBRARY.RU.

© ИЦРОН, 2022 г.

© Коллектив авторов

## Оглавление

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00) .....</b>	<b>6</b>
<b>СЕКЦИЯ №1.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01) .....</b>	<b>6</b>
<b>СЕКЦИЯ №2.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02) .....</b>	<b>6</b>
<b>ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ     ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
Кандрашкина Е.В. ....	6
<b>СЕКЦИЯ №3.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03) .....</b>	<b>9</b>
<b>ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС</b>	
Канунникова М.В., Савина Г.В. ....	9
<b>СЕКЦИЯ №4.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04).....</b>	<b>11</b>
<b>ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ     СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА</b>	
Аблеев А.Ю. ....	11
<b>СЕКЦИЯ №5.</b>	
<b>ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05) .....</b>	<b>14</b>
<b>СЕКЦИЯ №6.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08) .....</b>	<b>14</b>
<b>ПРОБЛЕМЫ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ СРЕДИ     СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
Валитова Татьяна Александровна .....	14
<b>ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ В     ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b>	
Ватлина Т.Н., Демчинская Е.А. ....	16
<b>СЕКЦИЯ №7.</b>	
<b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>	<b>20</b>
<b>СЕКЦИЯ №8.</b>	
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....</b>	<b>20</b>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ  
SKYSMART В ОБУЧЕНИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА

Кудинова Ю.А., Тихоненко Н.Ф. .... 20

**СЕКЦИЯ №9.**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ**

**И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ..... 23**

**СЕКЦИЯ №10.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО**

**И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА..... 23**

**СЕКЦИЯ №11.**

**СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ**

**ОБРАЗОВАНИЯ..... 23**

**СЕКЦИЯ №12.**

**СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ..... 23**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) ..... 23**

**СЕКЦИЯ №13.**

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ**

**ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) ..... 23**

**СЕКЦИЯ №14.**

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)..... 23**

**СЕКЦИЯ №15.**

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА**

**(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) ..... 24**

**СЕКЦИЯ №16.**

**МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) ..... 24**

**СЕКЦИЯ №17.**

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)..... 24**

**СЕКЦИЯ №18.**

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) ..... 24**

**СЕКЦИЯ №19.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) ..... 24**

**СЕКЦИЯ №20.**

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)..... 24**

**УЧЕТ МАНУАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ПРИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-  
ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ  
УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Шарова Светлана Сергеевна ..... 24

**СЕКЦИЯ №21.**

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12) ..... 28**

**СЕКЦИЯ №22.**

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)..... 28**

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.00.00)..... 28**

<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.01.00).....</b>	<b>28</b>
<b>СЕКЦИЯ №23.</b>	
<b>РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.01.01).....</b>	<b>28</b>
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ В ЛИРИКЕ Н.С. ГУМИЛЁВА	
Зотов С.Н. ....	<b>28</b>
<b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2022 ГОД .....</b>	<b>34</b>

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)**

### **СЕКЦИЯ №1.**

#### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)**

### **СЕКЦИЯ №2.**

#### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

### **ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кандрашкина Е.В.**

Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти

Система дополнительного образования нацелена на развитие социальных практик для наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества. Это является актуальным в контексте постановления Правительства РФ от 15 апреля 2014 года №295 «Об утверждении программы Российской Федерации «Развитие образования». Подпрограмма «Вовлечение молодежи в социальную практику» определяет задачи для образовательных организаций по развитию различных форм социальных практик с целью создания условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи [6]. В программе сказано, что приоритетным направлением государственной молодежной политики является «создание условий для формирования личности гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, равнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной, при этом адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям» [5].

Социальные практики, по мнению современных исследователей, это «те ситуации, в которых человек реализует свои интересы и потребности, приобретает социальный опыт и навыки. Они формируются в ходе совместной деятельности людей, и как правило направлены на улучшение их жизни в соответствии с их установками и представлениями, капиталом и другими ресурсами» [12]. Молодежные социальные практики направлены на реализацию потребностей и интересов подростков и молодых людей, как правило осуществляемых самой молодежью. Для подростков социальные практики – это «способ самовыражения и возможность почувствовать себя значимым, принятие ответственности за решения, которые могут влиять на окружающих» [2]. Основным средством развития потенциала подростков является вовлечение их в социально-экономическую, общественно-экономическую и социокультурную жизнь российского общества. Активность подростков в усвоении социального опыта является важной частью этапа социализации, поскольку творческая, добровольческая или любая другая социально значимая деятельность не может быть источником развития личности сама по себе, без участия в этом подростка [8].

К социальным практикам можно отнести театральные творческие объединения. Театральную практику среди подростков можно рассматривать как вовлечение подростка в социокультурную жизнь общества. По мнению выдающегося психолога Л.С. Выготского, «театр позволяет детям проявлять себя в самом разном творчестве» [3], погружаться через театральную деятельность в проблемы общественной жизни, транслировать через театральные постановки смыслы и ценности современного общества. В театре дети сочиняют,

импровизируют, учатся, анализируют литературный материал. Нередко им приходится самим делать костюмы и декорации. И все это происходит организованно, не хаотично. Педагог направляет детей, но предоставляет им самостоятельность – возможность самим что-то создать и довести свою работу до конца.

В трудах театроведа Э. Бентли сказано: «Если бы искусство было утрачено, именно дети бы его возродили. Дети взрослеют, когда играют во взрослых» [4]. Театр не только позволяет детям играть, но и несет важные социальные функции – способствует вхождению в социальную роль и ее освоению, «активному воссозданию личностью усваиваемого опыта в процессе самостоятельной деятельности, поведения и общения, воспроизведение субъектом общественных отношений через собственную активность» [9].

Театр – форма игры, которая позволяет приобретать детям и навык общения, и новые знания, что делает социализацию подростков наиболее успешной. В театральном объединении подростки способны реализовать свои потребности и интересы, приобретать новые знания и навыки через основные функции, которые несет в себе театральная деятельность как социальная практика. Одна из главных функция театра – познавательная. В школе театра человек способен учиться всю жизнь, примеряя на себя различные социальные роли, а также получать новые академические знания на разные темы во время подготовки спектакля по этим темам.

Известные педагоги упоминают еще одну функцию театра – игровую. Игры и игровые приемы также являются социальными практиками, которые стимулируют подростков к учебной деятельности. Они помогают развивать такие навыки, как самостоятельность, коммуникативность, уважение друг к другу. Таким образом, театральная деятельность через различные функции, которые предлагает подростку театр, может являться эффективным способом социализации подростков [7]. Примером применения социально-театральных практик в воспитании и образовании подрастающего поколения является коммуна А.С. Макаренко. В его коммуне «перед нами предстает не просто детская игра, оформленная театральными средствами, а сама повседневная деятельность, окрашенная игрой, включавшая в себя и серьезную игру в настоящий театр» [10]. В своих трудах он писал, что в условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают. Не менее эффективной была педагогическая работа по воспитанию и образованию «трудновоспитуемых» подростков в школе имени Ф. М. Достоевского (1920-1925 гг.). Педагогический принцип директора школы В. Н. Сороки-Росинского заключался в цепочке: «Для детей труд воплощается в игре, всякая детская самодеятельность носит игровой характер, следовательно, то, что делали педагоги ШКИД, это и есть трудовое воспитание» [9]. Он понимал, что интересные, продуманные уроки очень увлекают подростков, и они могут долго сосредотачиваться на одном материале или явлении, что приводит к лучшему запоминанию и усвоению материала, а значит и к развитию учебной деятельности у подростков.

Рассмотрим подростковые социальные практики на примере творческого объединения «Основы театрального мастерства» на базе МБОУДО «Дворца детского и юношеского творчества» г.о. Тольятти (рук. Ермиков В.Н.). В объединении занимаются дети возрасте от 12 до 16 лет. В программе объединения сказано: «Реализация программы с помощью выразительных средств театрального искусства таких как, интонация, мимика, жест, пластика, походка не только знакомит с содержанием определенных литературных произведений, но и учит детей воссоздавать конкретные образы, глубоко чувствовать события, взаимоотношения между героями этого произведения» [11]. Программа направлена на развитие и самореализацию подростков через познавательную и игровую деятельность. Для реализации данной программы педагог применяет такие методы, как:

- метод моделирования ситуаций (педагог совместно с детьми создает модельные ситуации, сюжеты и этюды, в которых они смогли бы освоить творческую деятельность);

- метод творческой беседы (педагог задает детям проблемный вопрос и путем ведения диалога воспитанники входят в творческую деятельность);
- метод ассоциаций (пробуждает фантазию детей при помощи ассоциативных сравнений, что также способствует развитию памяти у подростков) [5].

Театральный репертуар подбирается в соответствии с возрастом и интересами подростков. Дети в подростковом возрасте хотят видеть на сцене самих себя, свои бытовые реалии, для них важно понимать героя и сопереживать ему. Для этого подростку необходима узнаваемость. В творческом объединении «Основы театрального мастерства» во время спектакля о Великой Отечественной войне между детьми были распределены отрывки из книги «Дети войны». При распределении был учтен пол и возраст героев, чтобы актеры могли максимально прочувствовать своих героев. По мнению самих актеров, войти в образ бывает очень просто, когда ты сразу же чувствуешь персонажа и готов предложить множество идей для его воплощения. А существуют герои, над которыми необходимо работать еще до начала подготовки. Такое может случиться, если герой по каким-то причинам не очень близок подростку.

Опыт работы педагога показал, что при работе над спектаклем важно, чтобы подростки прочувствовали своих героев. Для этого перед тем, как играть персонажа на сцене, дети совместно с педагогом проводят анализ литературного произведения, сказки или сценария, по которым поставлена пьеса, а также анализ героя. Педагогу необходимо провести чтение всего сценария или произведения с актерами. Дать им задания – выделить и выписать все факты, относящиеся к своему герою. Понять его цели, мотивы, привычки. Представить все его действия. Поставить себя на место героя. Нужно разбить сценарий на отдельные сцены. Это помогает уловить динамику и изменения своего героя. Проговорить текст перед зеркалом. Во время этого упражнения актер видит себя со стороны, узнает свои сильные и слабые стороны [1].

Таким образом, педагогически грамотно организованная работа театрального объединения нацеливает подростков на конструирование социальных отношений, погружение в ситуации повседневной реальности, в которой дети учатся нормам общественной жизни. Участники объединения переходят в позицию активного члена гражданского общества, способного на основе ценностей вырабатывать собственное понимание жизни и осваивать её в увлекательной для них форме. Это является подтверждением того, что театральную деятельность можно считать перспективной социальной практикой, соответствующей возрастным особенностям и потребностям подростков.

#### **Список литературы:**

1. Ешмуратова А. К. Особенности театральной деятельности для детской аудитории / Ешмуратова А. К. // *European research*. – 2017. – №2 (25). – С. 5.
2. Бочкова Е.И. Социальные практики – как форма социализации // Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, г. Томск. – С. 8-10.
3. Собкин В. С. Становление Л. С. Выготского как театрального критика: первые опыты / Собкин В. С. // *Развитие личности*. – 2016. – №4. – С. 37-65.
4. Макеева Е. А., Макеева И. А., Логинова Е. В. Театральное искусство в системе социализации и адаптации личности в обществе / Макеева Е. А., Макеева И. А., Логинова Е. В. // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2019. – №3. – С. 3.
5. Никитина А. Б. Театральная педагогика в образовании в России и за рубежом / Никитина А. Б. // *Школьные технологии*. – 2019. – №5. – С. 5.
6. Об утверждении основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403. – Электронный

фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://goo.su/nmtbHdW> (дата обращения: 20.05.2022).

7. Попова М. И., Ядрихинская Л. А. Развитие творческой деятельности обучающихся посредством театрального кружка / Попова М.И., Ядрихинская Л.А. // МНКО. – 2019. – №3 (76). – С. 173-174.
8. Руденко И. В., Маренова Т. М. Роль школы в процессе социализации учащихся / Руденко И. В., Маренова Т. В. // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 19-20 декабря 2019 г.). Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. – 2019. – С. 155-159. – URL: <https://goo.su/ZUdEyt>
9. Стаина О. А., Петрова Е. М. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания / Стаина О. А., Петрова Е. М. // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – №1 (25). – С. 107-113.
10. Третьякова В. С. Ретроинновации: творческое осмысление идей А. С. Макаренко в контексте современности / Третьякова В. С. // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №3. – С. 25-34.
11. Устав МБОУДО ДДЮТ от 06.10.2015 г. – URL: <https://clck.ru/dxDMM> (дата обращения: 20.05.22).
12. Шугальский С.С. Социальные практики: интерпретация понятия / Шугальский С. С. // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №2. – С. 276-279.

### **СЕКЦИЯ №3.**

#### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

#### **(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС**

**Канунникова М.В., Савина Г.В.**

ОГБОУ «Школа №23», г. Рязань

В активном словаре современного педагога непременно встречается понятие «коммуникативная компетенция». Многие авторы дают разностороннее определение этого термина, сходясь во мнении, что в его основе лежит сочетание навыков успешного общения и взаимодействия человека с окружающими. К подобным навыкам, как правило, относят грамотную речь и невербальные сигналы, позволяющие наладить взаимообратную связь.

В связи с поставленными требованиями возникает вопрос: как же помочь детям с различными психофизическими отклонениями в развитии полноценно интегрироваться в общество, почувствовать себя нужными, привить им любовь к общению с другими людьми? Особенно сложно такой вопрос решается в работе с детьми, обладающими расстройствами аутистического спектра (РАС).

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [6; 96].

Вопрос интеграции в общество детей с РАС с каждым годом становится все более актуальным, так как, согласно данным Всемирной организации аутизма, за последние 10 лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз [8]. Эти данные в очередной раз доказывают, что в современном мире основная задача педагога,

работающего с детьми с РАС, не просто научить ребенка прикладным навыкам, а развить его способность взаимодействовать с другими людьми.

Как правило, дети с РАС имеют особую форму нарушенного психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций. Часто это сопровождается своеобразными эмоционально-поведенческими, речевыми и нередко интеллектуальными расстройствами.

Такой ребенок утрачивает эмоциональный контакт с миром. Часто, имея симбиотическую связь с матерью или отцом, дети не могут не только вести диалог с ними, но и определить перед ними свои потребности. Нередко родители признаются, что они не в состоянии понять своего особенного ребенка, ведь тот говорит на языке, понятном лишь ему одному. Эти взаимные недопонимания возникают из-за того, что одним из признаков РАС является недостаток коммуникативных навыков: отставание или отсутствие собственной речи, неспособность инициировать и поддерживать разговор, стереотипность высказываний. Среди характерных признаков РАС большое место занимают нарушения речи: резкое ограничение речевого контакта, вплоть до полного мутизма, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, долгое отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка людей (мама, папа) [3, с.261].

Попытка ребенка компенсировать недостаток этих навыков различными невербальными средствами и аутостимуляциями, как правило, вызывает лишь раздражение собеседника и его попытку отстраниться от общения с таким человеком.

Тем не менее, установление коммуникации – первая необходимая ступень к полноценному развитию особенного ребенка.

Дети с РАС часто и сами будто бы не хотят общаться: пребывая в мире собственного «Я», они реализуют лишь им интересные и понятные игры, не жалуются, если их пытаются обидеть, на серьезную неприятность реагируют криком или пассивно-оборонительной позицией.

При работе с детьми с РАС как педагогу, так и родителям следует придерживаться принципов постепенности и последовательности. Необходимо помнить, что любое изменение установленных правил для особенного ребенка – сильный стресс и отход на несколько шагов назад. В связи с этим стоит принять особенности поведения маленького человека, не стараться их переломить, а доходчиво пояснять изо дня в день, что взаимодействие с другими людьми – это не неприятная необходимость, а занимательная и полезная деятельность. Так, возникает вывод: общаться с ребенком с РАС необходимо дружелюбно, но настойчиво, планомерно входя в его личное пространство. Постигнув особенности взаимодействия с близкими людьми, человек будет готов безболезненно перейти к взаимодействию с более широким кругом лиц.

Наряду с принципами постепенности и последовательности педагогам и родителям рекомендуется придерживаться и других принципов, рекомендованных в работах Захаровой Т.В., Басалаевой Н.В., Казаковой Т.В., Игнатъевой Н.К., Киргизовой Е.В., Бахор Т.А. [7]. Так, например, необходимо помнить о доступности информации, которую следует преподносить, опираясь на возрастные и психофизиологические особенности детей, а также уровень актуального развития и потенциальных возможностей каждого из них. Также следует учитывать принцип пошагового перехода от простой информации к сложной, ведь знания ребенка о мире и коммуникации в нем складываются из маленьких «кирпичиков» ежедневного взаимодействия с родителями, сверстниками и педагогом.

В работе с детьми с РАС необходимо придерживаться принципа наглядности: лишь то, что ребенок смог увидеть и воспринять тактильно, он сможет позже ввести в свой запас знаний и представлений о мире и способах взаимодействия в нем.

Также необходимо помнить об индивидуальном подходе к каждому ребенку: даже зная типологические особенности диагноза, важно подбирать методы взаимодействия с каждым ребенком в частности, не ставя свою деятельность «на поток».

Таким образом, развитие коммуникативной компетенции у детей с РАС носит первостепенный характер, так как ребенок с нарушениями сферы взаимодействия с другими людьми в первую очередь нуждается в попытке восстановления этих контактов. При работе с такими учащимися следует помнить, что лишь постепенная и планомерная работа при включении родителей позволит не только улучшить навыки социального общения ребенка, но и существенно облегчит путь овладения ребенком учебными навыками, что в дальнейшем также позволит ему жить более полной и социально окрашенной жизнью.

#### **Литература:**

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. - М.: Медицина, 1999. - 240 с.
2. Бондарь Т. А., Захарова И. Ю., Константинова И. С., Посицельская М. А., Яремчук М. В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 3 -е изд. М.: Теревинф, 2013. - 280 с.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. - 527 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2004. - 224 с.
6. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 312 с.
7. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Игнатьева Н.К., Киргизова Е.В., Бахор Т.А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.
8. Официальный сайт Association for Science in Autism Treatment (Американской ассоциации о научном подходе к лечению аутизма) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asatonline.org>.

#### **СЕКЦИЯ №4.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)**

#### **ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

**Аблеев А.Ю.**

Московский государственный технический университет гражданской авиации (МГТУ ГА), г. Москва

#### **Введение**

Одной из задач успешного функционирования любого государства является подготовка высококвалифицированных кадров. Умение адаптироваться к условиям обучения в ВУЗе молодыми людьми позволит добиваться успешности в профессии и сохранить долголетие в дальнейшей трудовой деятельности.

С момента зачисления кандидатом и после поступления в ВУЗ к вчерашнему школьнику предъявляются новые требования, с которыми он раньше не сталкивался. Успешному приспособлению к ним нередко препятствует уровень физического развития. Необходимо признать, что технология формирования профессиональных навыков до настоящего времени недостаточно учитывает уровень физического состояния студентов. Адаптация весьма часто протекает стихийно и вызывает у некоторых студентов существенные затруднения. Оптимизация этого процесса является серьезной задачей.

### **Постановка задачи**

При поступлении в ВУЗ у молодых людей резко меняется уклад жизни. Эти изменения касаются двух аспектов. Прежде всего, процесс обучения в университете сильно отличается от школьной программы, поэтому требуется определённое время и достаточно большие усилия для перестройки стереотипа деятельности и усвоения необходимого материала в необходимом объёме. С другой стороны, к этому же субъекту предъявляются достаточно высокие требования, связанные с изменением бытовых условий жизни. В связи с этим студенты, после поступления в университет, испытывают двойную нагрузку, которая под силу субъекту с достаточно хорошим уровнем развития и адаптивной способностью.

### **Методы исследования**

В процесс профессиональной адаптации вовлекаются все уровни функционирования, отмеченные К.К. Платоновым и рядом других авторов, [1], [4]:

- социально-психологических качеств;
- психических процессов;
- уровни функционирования основных физиологических механизмов.

В связи с этим, исходя из концепции целостности реакции организма, при проведении исследований, посвящённых оценке взаимосвязи показателей функционального состояния организма с успешностью обучения, необходимо учитывать все данные уровни функционирования [5]. Процесс обучения в университете предъявляет определённые требования к физическому развитию студентов. В связи с этим динамика физического развития студентов в процессе обучения изучалась достаточно подробно.

В проведенных ранее исследованиях было показано, что антропометрические показатели у обучающихся в процессе 5-ти лет обучения постоянно возрастают [2-3].

### **Результаты исследования**

Выше подмеченная закономерность была установлена и в настоящих исследованиях. В проведенной работе проанализирована динамика физического развития и уровня физических качеств студентов в зависимости от успешности их профессионального обучения. Соответствующие данные приведены в табл. 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей физического развития студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ) в период обучения в университете.

Изучаемые Показатели	Контрольная группа (КГ) 2016/17 г n=55	Экспериментальная группа (ЭГ) 2016/17 г n=158	Контрольная группа (КГ) 2016/17 г n=55	Экспериментальная группа (ЭГ) 2016/17 г n=158
	1-й семестр обучения		2-й семестр обучения	
Длина тела (см)	176,1±0,8	178,7±0,4*	177,1±0,8	180,5±0,5*
Масса тела (кг)	68,1±1,3	72,8±0,6*	70,1±0,8	74,2±0,3

Окружность грудной клетки (см)	95,2±0,8	94,6±0,4	95,7±0,8	95,3±0,4
Жизненная ёмкость лёгких (л)	3,8±0,1	4,7±0,04	4,4±0,1	4,8±0,02

\* – достоверные различия между группами ( $p < 0.05$ ).

В процессе проведенных исследований выявлено, что антропометрические показатели у студентов экспериментальной группы (ЭГ) достоверно выше, чем у студентов контрольной группы (КГ). Наибольшие различия были получены в показателях жизненной ёмкости лёгких на 13,7%, наименьшие, но достоверные по массе (на 6,2%) и длине тела (на 2,5%).

В связи с этим, представляют интерес, полученные в настоящей работе, данные о различии в антропометрических показателях студентов в зависимости от успешности обучения (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей физического развития студентов в зависимости от успешности обучения ( $\bar{X} \pm m; n_{1-2} = 36$ ).

Показатели	При поступлении		Перед 1-ой сессией		Перед 2-ой сессией	
	лучшие	Худшие	лучшие	худшие	лучшие	Худшие
Длина тела (см)	176,3±0,7	178,9±1,0*	177,8±0,7	180,2±1,0*	178,7±0,7	181,4±1,0
Масса тела (кг)	70,7±1,0	73,4±1,0*	71,0±1,1	74,6±1,3*	71,9±1,1	75,5±1,2
Окружность грудной клетки (см)	94,1±0,8	94,9±0,8	94,3±0,8	95,2±0,9	94,8±0,8	95,6±0,8
ЖЕЛ (л)	4,1±0,2	4,2±0,1	4,7±0,1	4,8±0,1	4,8±0,6	4,9±0,5

\* – достоверные различия между группами ( $p < 0.05$ )

Представленные в таблице данные свидетельствуют, что у "лучших" по успеваемости абитуриентов и студентов масса тела была достоверно на 4,5% меньше, а длина тела на 1,5% меньше, чем у "худших" по успеваемости студентов. Различия в размере грудной клетки и жизненной ёмкости лёгких были незначительны.

### Выводы

Таким образом, в результате проведённых исследований можно заключить, что студенты экспериментальной группы (ЭГ) характеризуются более высоким уровнем физического развития, чем студенты контрольной группы (КГ). Причём, у студентов экспериментальной группы (ЭГ) выявляются достоверные различия в антропометрических показателях в зависимости от успешности обучения. В частности, "лучшие" студенты имели в среднем на 4,5% массу тела и на 1,5% длину тела меньше по сравнению с "худшими" студентами.

### Литература

1. Аверин В.А. Психология личности. Учебное пособие. СПб., Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград: Наука, 1988. – 267 с.
3. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учеб. для ин-тов физ. культуры / Л.П. Матвеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 2008. – 544 с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. – 254 с.

5. Психология личности в трудах отечественных психологов. /сост. Л.В. Куликов/. 2-ое изд. перераб. и дополн. Москва [и др.] : Питер, 2009 (СПб. : ИПК "Ленинградское издательство"). – 460 с.

#### **СЕКЦИЯ №5.**

### **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

#### **СЕКЦИЯ №6.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

## **ПРОБЛЕМЫ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Валитова Татьяна Александровна**

**методист, к.э.н.**

Бюджетное учреждение «Нижевартовский строительный колледж»

*Shelehova\_t\_a@mail.ru*

#### **АННОТАЦИЯ**

Целью исследования является анализ проблем финансовой грамотности среди студентов профессионального образования. Методами исследования явились: метод анализа, сравнения и логического рассуждения. Результатом исследования является разработка алгоритма повышения уровня финансовой грамотности среди студентов.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность; профессиональное образование; проблемы; пути решения; студенты.

Актуальность темы заключается в том, что в современном мире финансовая грамотность играет очень важную роль в формировании общей культуры человека и определяет его положение в обществе. Особенно остро стоит эта проблема среди студентов профессионального образования. Недостаток финансовых знаний приводит к ошибкам на практике и в жизни. И наоборот, наличие финансовых знаний влечет за собой успех и процветание. Кроме того, грамотный человек чувствует себя более уверенно и принимает рациональные решения в различных областях хозяйственной деятельности, а это в свою очередь снижает финансовые риски и возможные непредвиденные потери.

Под финансовой грамотностью следует понимать способность человека к получению знаний и умений для принятия эффективных решений в финансовой сфере, а также с целью получения финансового дохода и его увеличения.

Студенческая жизнь – это первый шаг на пути к самостоятельной, взрослой жизни. Грамотное распоряжение финансовыми средствами, умение вести личный и семейный бюджет является важным показателем для студентов. В последнее время, когда на рынке появилось множество цифровых инструментов и услуг, финансовые знания выступают не только гарантом успешности их применения в различных операциях, но показателем уровня обеспечения экономической безопасности.

К сожалению, показатель финансовой грамотности среди молодежи находится на низком уровне. По данным всероссийского опроса Национального агентства финансовых исследований студенты

профессионального образования оценили свой уровень финансовой грамотности удовлетворительно (50%), при этом примерно 39% отметили отсутствие знаний и навыков в данной области и 17% оценили свои знания и навыки на «отлично» [1].

Низкому уровню знаний способствует ряд проблем, на которые следует обратить серьезное внимание. Среди таких проблем можно отметить, отсутствие целенаправленных программ по основам формирования финансовой грамотности для студентов профессионального образования.

Поскольку обучение в основном нацелено на формирование и получение знаний и навыков по базовым дисциплинам, в которых недостаточно времени отводится на изучение финансовых основ грамотности студентов. Следовательно, в настоящее время ставится задача поиска механизма эффективной организации и построения, как учебного процесса, так и индивидуального подхода к обучающемуся с позиции повышения уровня финансовой грамотности. Также должен быть пересмотрен механизм преподавания разрабатываемых дисциплин, в основе которых должен лежать компетентностный подход с учетом профессиональной деятельности обучающихся. Подготовка специалистов в области финансовой грамотности возможна только на основе применения комплексного подхода к процессу обучения.

Значительное внимание необходимо уделить мотивационной стороне вопроса студентов. Зачастую отсутствие личных стимулов и желания к процессу познания основ финансовой грамотности ведет к пробелам в данной области. Важно разъяснить значимость получения знаний в данной области для студентов профессионального образования и показать на практике результаты их использования. С этой целью возможно приглашение на практические занятия специалиста – практика, который прочитает лекцию и сможет ответить на интересующие вопросы студентов. Таким образом, любая систематическая деятельность по получению знаний должна начинаться с собственного осознания важности и нужности этого процесса [2, с.246].

Для развития и повышения уровня финансовой грамотности среди студентов профессионального образования могут быть использованы инновационные инструменты обучения: применение интерактивных форм обучения (игры, моделирование ситуаций), использование цифровых технологий обучения, применение практико-ориентированного подхода, применение дистанционных технологий обучения и т.д.

С целью формирования единого информационного пространства по данной тематике рекомендуется проводить круглые столы, семинары, конференции. Докладчики могут подготовить интересные сообщения и выступить на данных мероприятиях.

Другой важной проблемой финансовой грамотности среди студентов профессионального образования является перекалывание ответственности за принятые решения в финансовой сфере. Очень часто встречающейся ситуацией в жизни является ситуация, когда студент в силу отсутствия у него необходимых финансовых знаний, обращается к советам и поддержке друзей, знакомых, родственников. Вследствие чего из-за некомпетентности последних могут возникать допущенные ошибки на практике, финансовые потери. Действовать по «наслышке» и принимать спонтанные, необоснованные решения является проявление неграмотности в финансовых вопросах. В данной ситуации необходимо обращение за помощью к квалифицированным специалистам, финансистам и оценщикам.

Кроме того, существует также проблема формирования финансовых привычек среди студентов профессионального образования. Многим студентам свойственны поступки и принимаемые решения точно такие же, как у сверстников. Под влиянием такого поведения часто совершаются спонтанные покупки, оформление товаров в кредит и т.д. Конечным итогом является появление долгов и нехватка денежных средств. В этих условиях необходимо уделить значительное внимание основам рационального планирования бюджета. Данную проблему должно помочь решить не только учебное заведение, но и родители студента.

В данной статье разработан алгоритм повышения уровня финансовой грамотности среди студентов профессионального образования, наглядно представленный на Рисунке 1.



**Рисунок 1. Алгоритм повышения уровня финансовой грамотности среди студентов профессионального образования**

Можно сделать вывод о том, что решение проблем финансовой грамотности среди студентов профессионального образования способствует повышению их уровню образованности, формированию культуры финансового поведения, а также закладывает основы формирования материального благополучия и независимости.

#### Список литературы:

1. Измерение уровня финансовой грамотности. – URL: [https://cbr.ru/analytics/szpp/fin\\_literacy/fin\\_ed\\_intro/](https://cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_intro/) (дата обращения 02.12.2021).
2. Мочалова Я.В. Влияние образования на формирование личности // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». 2017. С. 246-247.
3. Формирование финансово-экономической грамотности студентов при обучении в учреждениях среднего профессионального образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-finansovo-ekonomicheskoy-gramotnosti-studentov> (дата обращения 02.12.2021).

## ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Ватлина Т.Н., Демчинская Е.А.**

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва.

#### Аннотация.

В статье рассматриваются различные подходы к обучению грамматике английского языка в высшей технической школе, их достоинства и недостатки. Выбор правильного подхода зависит от уровня группы, знаний студентов, грамматической темы и технических возможностей преподавателя. Не следует забывать, что при любом подходе к обучению существуют как минусы, так и плюсы. Задача данной статьи – определить, какой метод является наиболее приемлемым при работе со студентами высшей технической школы.

**Ключевые слова:** *подход к обучению грамматике, дедуктивный и индуктивный подход, усвоение материала, дриллинг, навыки обученности.*

Abstract.

The article deals with different approaches to grammar teaching in the higher technical school, their advantages and disadvantages. The correct choice depends on the group level, students' knowledge, the grammar topic and teacher's technical facilities. We should remember that any approach has its own pluses and minuses. The task of this article is to find the most suitable approach while working with higher technical students.

*Key words: grammar teaching approach, deductive and inductive methods, material study, drilling, learning skills.*

Обучение грамматике всегда было сложным вопросом для преподавателей – некоторые едва касаются объяснения новых правил, считая, что все можно понять из практики с помощью обобщения и формулирования вывода из большого количества примеров; другие, наоборот, уделяют этому вопросу неоправданно много внимания. Многие считают, что грамматика – это объяснение правил того, как строятся предложения в том или ином языке. Для изучающего язык важно распознавать и воспроизводить правильно построенные предложения, иначе он рискует быть непонятым. И тут появляется множество проблем: во-первых, как развивать эти навыки, во-вторых, что значит «правильно построенное предложение», когда все знают, что в английском языке на каждое правило есть исключения, и в-третьих, если обучать только примерам, без опоры на контекст, то студенты рискуют вообще потерять возможность использовать язык для общения. Поэтому не стоит забывать, что обучение языку не только изучение и дриллинг грамматических правил и примеров, но и тексты, и разговорная речь, что дает возможность появления так называемого «чувства языка» – того, что предложение построено правильно. Ведь именно так маленькие дети овладевают родным языком – слушая и повторяя вначале и только значительно позже, в школе, они изучают правила грамматики. Для маленьких детей, так же, как и для учащихся на начальном этапе характерно использование простейших лингвистических конструкций, которые далее, по мере изучения лексики и грамматических правил перерастают во владение языком, чтобы объяснять свои мысли, намерения, просьбы и т.д.

При обучении грамматике существует два основных метода – эксплицитный, когда мы объясняем правило, а потом даем упражнения на это правило, заучиваем его в примерах и ситуациях общения, и имплицитный, интуитивный, с помощью которого мы изучаем родной язык. При эксплицитном методе существуют два подхода – дедуктивный и индуктивный. Дедуктивный подход требует первоочередности правила, а затем уже его закрепления – при помощи примеров, упражнений, использования этого правила в различных ситуациях общения, и наконец, проверки его усвоения через тесты и контрольные работы. При таком подходе мы экономим время, обращаем внимание обучающегося только на основное правило, и наши студенты ожидают от нас именно этого. Однако при этом мы изо всех сил пытаемся привлечь и удержать внимание студентов, а они, оставаясь пассивными слушателями, зачастую, просто откровенно скучают, потому что появляется много незнакомых слов, неизвестной терминологии, да и голос преподавателя может утомлять, особенно, если это первое занятие, и организм еще недостаточно активен для усвоения нового сложного материала. Многие наши студенты просто не приучены активно получать знания, они хотят получить ответы побыстрее и поконкретнее, как при запросе в Google. Но в отношении изучения языка такой метод часто оказывается неэффективным – после сдачи экзамена они в состоянии в лучшем случае вспомнить правило, но не могут его применять в речи. Таким образом, полученные знания поверхностные, годные только, возможно, для стандартных ситуаций, а в ситуациях общения, как только возникают нюансы, человек теряется. При индуктивном методе мы сначала даем примеры, а потом фокусируем внимание студентов на самом правиле, задавая наводящие вопросы, обозначая проблему, направляя учащегося, обеспечивая его информацией, и, таким образом, подводя его самого к ответу на вопрос. Зачастую примеры гораздо более важны, чем само правило. Хорошо выбранные примеры или даже ряд примеров, может иногда заменить собой правило, которое становится избыточным. Вспомним известный учебник английского языка для иностранных студентов под редакцией С.Е. Eckersley,

который был очень популярен в советское время именно потому, что обучение в нем строилось на индуктивном подходе. Такой подход к обучению обеспечивает гораздо более глубокое усвоение материала, вовлекает студента в работу, заставляя его думать, позволяет организовать совместную работу и часто просто вызывает интерес. Однако у этого метода также существуют недостатки, и главный из них – это большое количество неизбежных ошибок. Наши ученики могут сделать неправильные выводы, и, соответственно, запомнить правило неверно. Этот метод требует гораздо больше времени и энергии от преподавателя, а если задача оказывается студенту не по силам, то он может разочароваться, и, как следствие, потерять интерес к предмету, КПД познавательного процесса резко падает. Поэтому главная задача преподавателя в этой ситуации – помочь студенту, обеспечить его достаточным количеством примеров и материала для формулировки правильных выводов, сфокусировать его внимание на наиболее важных моментах, задавая наводящие вопросы, и, таким образом, направить его на поиск верного решения, а допускаемые ошибки следует корректировать, по возможности, по ходу работы, даже если это требует многократного повторения. Конечно, когда преподаватель постоянно исправляет ошибки, это может показаться назойливым, но в этом случае можно предложить студентам больше примеров, желательно пониженного уровня сложности, иначе как же еще можно убедиться в том, что студенты не просто заметили свою ошибку и обратили внимание на наше исправление, но и постарались запомнить и употреблять грамматическую конструкцию более точно?

В данной ситуации хотелось бы привести пример из собственного опыта работы. Одной из наиболее сложных грамматических конструкций является употребление формы – *ing*, которая может быть как причастием, так и герундием. (Следует отметить, что часто само слово «герундий» действует на студентов пугающе.) Для облегчения понимания разницы мы использовали примеры из учебника английского языка для технических университетов и вузов Орловской И.В., Самсоновой Л.С., Скубриевой А.И. Мы делим группу на три части, даем каждой из них свой пример и просим перевести предложения, обращая внимание на внешне одинаковые конструкции. 1. *Overcoming these difficulties is not easy as it may be seen. Overcoming these difficulties the designers can increase the fuel efficiency.* 2. *Setting a problem the scientist makes the first step to its solution. Setting a problem is the first step to its solution.* 3. *Putting the discovery into practice the engineers will solve a complicated technological task. Putting the discovery into practice sometimes requires more effort than making it.* При этом следует напомнить студентам, что любая мысль может быть выражена грамматически по-разному, именно поэтому следует знать различные грамматические конструкции. Далее мы просим определить, в каком из двух предложений наша конструкция является причастием (и переводится деепричастием на русский язык), к какому члену предложения она относится (в данном примере - к подлежащему), и каким членом предложения она является во втором случае. Если у студентов возникают трудности с тем, чтобы вспомнить, что такое члены предложения, которые они часто путают с частями речи, можно быстро привести наглядные примеры на родном языке, что обычно оживляет занятие. Далее мы просим студентов сформулировать различия в употреблении причастия и герундия вслух, помогая и поправляя друг друга, а затем придумать свои примеры различного употребления одинаковых конструкций. Такой вид работы гораздо лучше проходит в группах, чем индивидуально, так как в этом случае студенты могут помогать и поддерживать друг друга. На следующем этапе работы с данной грамматической конструкцией полезно дать студентам ознакомиться с правилом, которое дается в этом же учебнике в разделе объяснения грамматического материала. После этого, для того, чтобы суммировать, мы можем задать вопрос: «В чем разница между герундием и причастием?», ответ на который уже не вызывает затруднений у группы. Конечно, если уровень студентов достаточно высок, мы можем дать эти конструкции в тексте, попросив их найти примеры различных употреблений изучаемой формы. И наконец, чтобы убедиться в том, что наши студенты усвоили правило, полезно дать несколько упражнений на

перевод с использованием этих конструкций, например: 1. При обнаружении опасности на дороге компьютер сигнализирует водителю об опасности. 2. Обнаружив опасность, компьютер сигнализирует водителю. В нашей практике работы, мы обычно даем два – три предложения на письменный перевод в конце занятия, ограничивая время, с очень простой лексикой, чтобы основное внимание студенты уделяли не лексике, а изучаемым грамматическим конструкциям. В этом случае у нас есть возможность оценить как свою работу – насколько хорошо студенты усвоили правило, так и активность студентов. Если основная часть группы справилась с заданием, мы достигли своей цели. Необходимо отметить, что при таком подходе к обучению грамматике, необходимо очень тщательно подбирать материал и избегать большого количества неизвестной лексики, которая мешает восприятию. В случае с предложениями с профессиональной лексикой при изучении грамматики методически верно давать лексику на уровень ниже, чем у группы в целом. На наш взгляд, попытка связать правила английской грамматики с русской помогает студентам в восприятии, потому что мы опираемся на имеющиеся у студентов знания.

Таким образом, мы используем оба подхода к объяснению грамматики, сначала – индуктивный, вовлекая студентов и давая им возможность самим «открыть» разницу между грамматическими конструкциями, и только потом мы, подводя итог сказанному ими, объясняем само правило. Такой подход к объяснению грамматического материала заставляет студентов активно участвовать в процессе обучения, глубже вовлекает их, достаточно азартен (особенно, если предложить студентам соревнование по группам – какая группа быстрее, точнее и понятнее даст определение, что способствует концентрации внимания и повышает мотивированность), а также опирается на уже существующие знания, позволяя их активизировать. Сами правила становятся более понятными, более значимыми для студентов, гораздо лучше запоминаются и могут использоваться в речи даже спустя длительное время благодаря затраченным ментальным усилиям. А самое главное, такой подход позволяет студенту приобретать навыки самоподготовки, поскольку преподаватель обеспечивает всем необходимым материалом. Конечно, как уже было сказано, такой подход требует гораздо больше сил и времени от преподавателя, заставляет готовиться к занятию более тщательно, отбирать и обрабатывать материал, чтобы подвести студентов к правильному выводу, иначе их определения могут быть слишком обширными или непонятными или расплывчатыми. Кроме того, некоторые студенты, имея негативный опыт прошлого, могут попросту «выпасть» из процесса обучения, т.к. такой подход не отвечает их ожиданиям.

Выбор правильного подхода к обучению всегда остается за преподавателем. Но необходимо учитывать уровень группы, возраст, т.к. существует очень большая психологическая разница между студентами первого и второго курсов, их знание родного языка, на который мы опираемся при объяснении, их опыт обучения и навыки самообучения, а главное – собственно грамматическую тему. Не все грамматические темы можно сформулировать правильно, исходя из примеров, например, модальные глаголы долженствования, которые создают определенные трудности при переводе, поэтому иногда следует объяснять грамматическое правило сначала, а потом обеспечивать студентов достаточным количеством примеров и тестов для закрепления.

Место грамматики в процессе обучения до сих пор остается спорным, многие преподаватели чаще всего, используют оба метода одновременно – индуктивный и дедуктивный, зачастую отсылая студентов к обучающим платформам, которые используют имплицитный подход, таким, например, как Duo Lingo, что тоже является большой помощью в процессе преподавания иностранного языка.

#### **Список литературы.**

1. Орловская И.В., Самсонова Л.С., Скубриева А. И Учебник английского языка для технических университетов и вузов. Издательство МГТУ им. Н.Э.Баумана. М., 2009.

2. Сурикова-Камю Л.Г. Обучение грамматике английского языка с позиций системного подхода. Международный журнал экспериментального образования №4, 2013.
3. Сысоев П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? Иностранные языки в школе. - 2007.
4. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2008.
5. Eckersley C.E. Essential English for Foreign Students. Longmans, Green 1955.
6. Kelly L.G. 25 centuries of language teaching. Rowley MA: Newbury house. 1969.
7. Larsen-Freeman D., and Cameron L. Complex systems and applied Linguistics. Oxford University Press, 2008.
8. Loewen S. Introduction to instructed second language acquisition, London 2015.
9. Scott Thornbury. How to teach grammar. Pearson Education Limited 1999.

## **СЕКЦИЯ №7.**

### **ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

## **СЕКЦИЯ №8.**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ SKYSMART В ОБУЧЕНИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА**

**Кудинова Ю.А., Тихоненко Н.Ф.**

Областное государственное автономное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Алгоритм Успеха» Белгородской области»

Цифровой век изменяет привычный уклад жизни общества и государства. Не остается в стороне от этих процессов и школа. Являясь стабильным социальным институтом, школа тем не менее находит место новым возможностям в образовательном процессе. «Цифровая трансформация общеобразовательных школ – идущий сегодня процесс преобразований содержания, методов и организационных форм образовательной работы, который направлен на повышение качества работы школ для удовлетворения требований цифровой экономики» [5, с. 6].

В настоящее время главные методические инновации в образовании связаны с применением интерактивных методов в дистанционном обучении. «Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося» [4, с.21]. Интерактивные методы означают взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога, соответствуют лично-ориентированному подходу в обучении; при их применении ученик и учитель являются субъектами учебного процесса [3]. Преподаватель при этом может выступать в роли организатора образовательной деятельности.

Интерактивная тетрадь Skysmart [2] – это инструмент, созданный на основании учебников, одобренных на федеральном уровне. Он отличается простотой и высокой степенью интуитивности. Использовать его могут даже пользователи, не обладающие большим опытом работы с цифровыми средствами.

Уникальная интерактивная рабочая тетрадь Skysmart экономит массу времени. Она самостоятельно оценивает работы учеников, показывает статистику по каждому учащемуся и по всему классу. Школьники имеют возможность с комфортом учиться дистанционно, выполнять задания во время урока в классе или дома,

используя для этой цели собственный смартфон, планшет, ноутбук. Онлайн-приложение не нужно скачивать и устанавливать. Достаточно войти и выполнить задание, составленное преподавателем.

Данная тетрадь предоставила всем участникам образовательных отношений ряд новых возможностей. Для учителя появилась возможность автоматизации рутинных процедур проверки, что обеспечило рост производительности образовательной деятельности благодаря интерактивным способам обратной связи. Для учеников появилась возможность не задумываться над оформлением задания, решать учебные задачи любыми возможными способами, вводить ответы на задание в виде числа, слова, выбирать из предложенных вариантов.

По итогам применения электронной тетради мы пришли к пониманию того, что использование различных интерактивных инструментов способно повысить мотивацию обучающихся за счет активного использования средств информационно-коммуникационных технологий и ухода от традиционных бумажных тетрадей с их обязательными требованиями единого орфографического режима и соблюдения правил оформления. Немаловажным достоинством тетради является и обеспечение объективности в оценивании предметных компетенций, которое достигается за счет использования автоматизированных систем проверки.

Для того, чтобы использовать тетрадь, учитель регистрируется в системе с ролью «учитель», выбирает нужный предмет, класс, по некоторым предметам есть возможность выбора УМК и проводит отбор заданий, сформированных в модулях, путем простановки «галочек». Перед выбором возможен предпросмотр задания. В каждом модуле задания расположены по принципу от простого к сложному, что позволяет варьировать их набор для разных групп обучающихся. После выбора заданий нужно определиться с настройками ограничения времени выполнения, сроками сдачи и доступностью демонстрации правильных ответов. Затем необходимо нажать управляющую кнопку «Создать задание». Осталось лишь скопировать ссылку и отправить её ученикам любым удобным способом, например, через электронный журнал, школьный сайт, чат в ВКонтакте, Whatsapp, на электронную почту. Ученик, переходя по ссылке, должен ввести свои данные и после этого оказывается на странице заданий.

Технологическая платформа интерактивной тетради автоматически осуществляет проверку заданий и анализ ошибок, что позволяет экономить время педагога при проверке и оценивании, а время ученика при выполнении заданий. В личном кабинете педагога практически в реальном времени отражается прогресс выполнения заданий, собирается и визуализируется статистика, видны все ответы ученика.

Выполнение интерактивных заданий и упражнений, когда ученик получает вердикт о правильности выполнения работы сразу после ввода ответа, позволяет вовлечь его в активный процесс познания. Оценка не отложена во времени, она формируется в процессе выполнения заданий, пока кратковременная память еще содержит знания о причинах выбора того или иного ответа. Есть возможность свериться с учебником и изменить свой ответ. Особенно это актуально, если время выполнения работы не ограничено. Существенное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, ученик не только и не столько закрепляет уже изученный материал, сколько изучает новый. Использование этих методов позволяет развивать у учеников логику при принятии различных решений, а также видеть перспективу в решении учебной задачи.

Данный вид работы относится к самостоятельной работе ученика и может быть использован тогда, когда первоначальное понимание изучаемого вопроса уже сформировано, а не когда оно только формируется.

На уроке открытия нового знания интерактивную рабочую тетрадь удобно использовать на этапах первичной проверки понимания или первичного закрепления. Для этой цели лучше выбирать задания базового уровня сложности. Кроме того, в модели «перевернутого класса» выполнение заданий по новой теме способно продемонстрировать качество самостоятельного освоения обучающимися теоретического материала урока. В

случае, если ученики демонстрируют успешность выполнения заданий базового уровня сложности, учитель может не останавливаться на пересказе теории, а перейти к обсуждению «интересных» заданий, либо упражнений повышенной сложности.

На уроке систематизации знаний интерактивная тетрадь может быть применена при выполнении самостоятельной работы с проверкой по образцу; на уроке развивающего контроля – на этапе осуществления самостоятельной работы и самопроверки по эталонному образцу. На таком уроке важно установить настройки ограничения времени и срока выполнения задания. На уроке рефлексии – на этапе актуализации знаний и осуществлении первичного действия. Интерактивная тетрадь удобна на этапе закрепления, а также контроля знаний. Она позволяет ученику экономить время на оформлении, сосредоточившись на выполнении задания.

Использование интерактивной тетради Skysmart будет эффективным в том случае, если мы будем использовать специальные приемы, например, соревнования среди обучающихся в процессе выполнения заданий, при этом для обучающихся с разным уровнем базовых знаний целесообразно давать задания разного уровня сложности, подготовив несколько вариантов проверочных работ. Следует использовать не только задания репродуктивного характера, но и задания, выполнение которых лежит в зоне ближайшего развития обучающегося, заставляет его решать учебную проблему. Конечно, использование таких приемов доступно только в компьютерном классе, передвижном компьютерном классе при наличии у большей части обучающихся личных смартфонов или учебных планшетов (ноутбуков), подключенных к сети интернет с возможностью подключения к сети школы по технологии wi-fi.

Интерактивная тетрадь предлагает достаточно широкий выбор заданий различных типов; это задания на выбор ответа, одного правильного или целого набора правильных ответов из множества. Есть вопросы с открытым и закрытым ответом. Много заданий на соответствие, включая классификацию и сортировку. Есть задания на нахождение последовательности по заданному правилу. Несмотря на многообразие видов заданий, большинство из них проверяется в автоматическом режиме. Однако есть задания, где ученикам предлагают загрузить файл с ответами или скриншот работы, выполненной в тетради.

В 2021 году в интерактивной тетради Skysmart добавлены новые возможности, в том числе, защита от списывания: заблокирована возможность скопировать текст задания, возможна установка ограничения выполнения работы по времени, на задание для каждого ученика генерируются уникальные варианты. На основе типовых заданий встроенные алгоритмы формируют новые, которые невозможно найти в интернете.

Осуществляется автоматическая группировка по классам. Выполняя задания, ученики указывают свой класс и автоматически группируются на разных вкладках в личном кабинете учителя. Недавно добавлен фильтр по параллелям: например, можно будет выбрать результаты учеников только из 5 класса. Стало проще отбирать задания. Теперь при выборе темы будут показаны похожие темы и упражнения в других учебниках и не нужно будет подбирать аналогичные задания самостоятельно.

Важно, что функционирует группа в социальной сети ВКонтакте «Сервис для дистанционного обучения», которая посвящена интерактивной рабочей тетради Skysmart и содержит информацию о новинках функционала и рекомендации по использованию интерактивной тетради. Число участников сообщества активно пополняется, что свидетельствует об интересе педагогических работников к данному образовательному продукту.

Таким образом, интерактивные тетради дают педагогам новые возможности, связанные прежде всего с автоматизацией рутинных процессов проверки. Обеспечивают ученика средой, в которой возможно выполнение учебных заданий при наличии постоянной ответной реакции машины, оценивающей правильность действий, а также местом для размещения файлов для заданий, выполнение которых требует использование

офисных приложений. Наличие обратной связи делает ученика активным участником процесса познания, позволяя не просто проверить свои знания, но и поразмышлять над возможностью их углубления, дает возможность рефлексировать по поводу причин допущенных ошибок. Интерактивная тетрадь сама по себе не способна решить все проблемы, возникающие при дистанционном обучении, но она может взять на себя решение части из них, кроме того, полезным является этот ресурс и для очного обучения: как на уроке, так и дома.

#### **Список литературы**

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие / М. Е Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова. – Москва: Юрайт. - 194 с. - ISBN 978-5-9916-9202-1
2. Интерактивная тетрадь [на основе рабочих тетрадей АО «Издательство «Просвещение»]// Skysmart: [онлайн-школа] – URL: <https://edu.skysmart.ru/>
3. Интерактивное обучение: современные технологии на уроках // Фоксфорд: экстернат и бесплатная школа – URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya>
4. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие.-3-е изд., испр. и доп./ И.В. Плаксина. – Москва: Юрайт, 2018. -151 с. – ISBN 978-5-534-07623-3
5. Уваров А. Ю. От компьютеризации до цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2019. - № 4(303). – С. 5-11. doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-4-5-11

#### **СЕКЦИЯ №9.**

#### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

#### **СЕКЦИЯ №10.**

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

#### **СЕКЦИЯ №11.**

#### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **СЕКЦИЯ №12.**

#### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)**

#### **СЕКЦИЯ №13.**

#### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

#### **СЕКЦИЯ №14.**

#### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

#### **СЕКЦИЯ №15.**

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**СЕКЦИЯ №16.**

**МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

**СЕКЦИЯ №17.**

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

**СЕКЦИЯ №18.**

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

**СЕКЦИЯ №19.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

**СЕКЦИЯ №20.**

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

**УЧЕТ МАНУАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ПРИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ СЛОВЕСНО-  
ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ  
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

**Шарова Светлана Сергеевна**

Колледж малого бизнеса №4, Москва

**Аннотация**

В условиях ФГОС ООО возрастает потребность в построении новых методов психологической коррекции словесно-логического мышления учащихся с нарушенным слухом. Количество леворуких среди данного контингента учащихся составляет 12% [10,16], что выше, чем среди учащихся с сохранным слухом. В статье раскрываются методы и содержание психокоррекционной работы с глухими и слабослышащими учащимися с нарушенным слухом с учётом их мануальной асимметрии. Предлагаемые в статье упражнения основаны на методах восстановительного обучения при нарушениях речи. Данные упражнения показали свою эффективность при психокоррекции словесно-логического мышления и речи в основном звене школы. Также данные психокоррекционные упражнения помогают учащимся при подготовке к выпускным экзаменам в 9 классе.

**Ключевые слова:** глухие и слабослышащие учащиеся, учащиеся с сохранным слухом, учащиеся с нарушенным слухом, леворукие учащиеся, праворукие учащиеся.

**Введение**

С переходом основной школы на ФГОС ООО остро встала необходимость редактирования имеющихся программ психокоррекции когнитивной сферы обучающихся с особенностями развития, в том числе обучающихся с нарушенным слухом. При этом только коррекции познавательной сферы недостаточно, необходимы также условия для успешной социализации и адаптации учащегося с нарушенным слухом, а также успешная сдача учащимися выпускных государственных экзаменов для получения аттестата об основном общем образовании. В институте коррекционной педагогики РАО были разработаны концепции СФГОС для разных категорий детей, при этом особый акцент был сделан на инклюзивном образовании лиц с нарушенным

слухом в условиях массовой школы (Н.Н.Малофеев, И.А.Коробейников, О.С.Никольская, О.И.Кукушкина, Е.Л.Гончарова, Н.В.Бабкина, Соловьева Т.А., Роснач Д.Ю., Зыкова Т.С.) [5,6,7]. Данные стандарты учитывают различные нозологии. При этом в практике специального психолога часто встречаются сочетания нарушенного слуха с частным случаем функциональной асимметрии - мануальной асимметрией. Многолетние исследования леворуких и праворуких с нарушенным слухом показали большой процент леворуких учащихся среди учащихся с нарушенным слухом [10,11,16]. У учащихся с нарушенным слухом особенности леворуких накладываются на характерные нарушения речевого развития при тугоухости и глухоте. В связи с чем целью коррекционных занятий с данной категорией учащихся должно стать дальнейшее развитие словесно-логического мышления и совершенствование словесной устной и письменной форм речи. При занятиях с леворукими учащимися с нарушенным слухом больше внимания уделяется коррекции нарушений зрительно-пространственной ориентации, которая именно у данной категории детей нарушена особенно сильно. Деятельность психолога, работающего с учащимися с нарушенным слухом, имеет свою специфику: предъявляемые учащимся психодиагностические методики должны реально оценивать их интеллектуальное развитие с учетом особенностей, присущим учащимся именно с нарушенным слухом, и при этом инструкции к психодиагностическим методикам, а также само содержание методик должны быть понятны глухим и слабослышающим детям.

#### **Содержание и методы психокоррекционной работы**

В психокоррекции познавательной сферы главным является такое построение индивидуальной программы коррекции, которое позволит оптимальным образом скорректировать проблемы в словесно-логическом мышлении, а также проблемы в связной письменной и устной речи, наиболее часто встречающиеся у учащихся с нарушенным слухом с учетом их мануальной асимметрии.

В ходе наблюдения за учащимися с нарушениями слуха в основной школе были выявлены особенности леворуких и праворуких учащихся в формировании мышления и речи. В соответствии с этим для достижения УУД и академических результатов к концу основной школы коррекционные занятия строятся на основе принципов восстановительного обучения [2,8,9,14,15] и модифицируются под особенности учащихся при сочетании нарушенного слуха и мануальной асимметрии. Данная работа проводится в несколько этапов.

На первом этапе проводится психологическая диагностика, выявляющая особенности когнитивной сферы леворуких и праворуких учащихся с нарушенным слухом. При этом учитывается не только состояние слуха и ведущая рука, но и уровень развития речи каждого учащегося. В случае выявления дополнительных нарушений, не связанных с нарушением слуховой функции, проводится дополнительная диагностика и составляется индивидуальная программа коррекционных занятий на каждого ребенка. Психокоррекционное занятие в дальнейшем строится в соответствии с этой программой. Время проведения занятия зависит от психической работоспособности конкретного ребенка. Если психическая работоспособность низкая или ребенок устал или болен, то длительность занятия сокращается до 20 минут и потом на последующих занятиях постепенно доводится до 40 минут. В 8-9 классах занятие длится как правило до 40 минут.

Занятия с каждым учащимся проводятся в разных формах: это может быть выполнение нескольких упражнений при очных занятиях или работа в гугл-форме с выдачей правильных ответов после выполнения и последующим обсуждением результатов с педагогом-психологом в случае дистанционных психокоррекционных занятий. Материалы для психологической подготовки к ГИА-9 и к итоговому собеседованию печатаются и выдаются учащемуся на руки.

При проведении психокоррекционных занятий следует учитывать и личностные особенности праворуких и леворуких учащихся. В большинстве своем леворукие учащиеся с нарушенным слухом более

ответственны и собраны, но при этом очень своенравны, «сами себе на уме». Праворукие учащиеся легче подчиняются требованиям учителя или педагога-психолога. При этом леворукие учащиеся редко бросают психокоррекционные занятия или отказываются от них, если уже договорились и поняли для себя необходимость в них. Праворукие же учащиеся могут «забыть» о коррекционном занятии или ходить на него не регулярно.

В целом коррекционное занятие строится таким образом, чтобы на нем было проведено несколько видов работы: упражнения на развитие словесно-логического мышления, упражнения на совершенствование словесной письменной и устной форм речи, развитие способности видеть (и исправлять) сделанные во время занятия ошибки; развитие умения подводить итог занятию; развитие саморефлексии. Данное подведение итогов в свою очередь играет роль не только в закреплении темы занятия, но и позволяет оценить критичность ребенка к своим действиям, своим успехам и ошибкам.

Различия в содержании психокоррекционных занятий обусловлены не только нарушением слуха учащегося (глухота или тугоухость), но и мануальной асимметрией (праворукие или леворукие). Данные различия основаны на результатах исследования, проведенного на 648 школьниках с нарушенным и с сохранным слухом [10,11] Были обнаружены различия в когнитивной деятельности леворуких и праворуких учащихся с нарушенным слухом: леворукие учащиеся в большинстве случаев лучше улавливают и воспроизводят смысл предложения и текста, но этом имеют много ошибок согласования и ошибок в грамматических нормах. В связи с этим количество упражнений на понимание текста у таких учащихся должно быть уменьшено, но при этом увеличено количество упражнений на согласование слов в тексте. Праворукие же учащиеся реже, по сравнению с леворукими, совершают ошибки в грамматическом оформлении высказывания, но смысл предложения и текста часто теряется (набор слов). В связи с этим больше упражнений нужно давать на деформированные тексты (напиши предложения в правильном порядке, найди правильный порядок абзацев и напиши получившийся текст, запиши ответов на вопросы, направленные на понимание смысла текста и др.).

Все занятия с глухими учащимися проводятся с дублированием калькирующей жестовой речи; для слабослышащих учащихся - с помощью словесной речи для развития слухового восприятия. При этом сначала учащийся сам читает текст задания, пытается понять его, задает вопросы педагогу-психологу при затруднениях. Если словесная инструкция к заданию непонятна учащемуся, то педагог-психолог объясняет смысл задания с помощью калькирующей жестовой речи.

При регулярных психокоррекционных занятиях первые явные результаты становятся заметны через год-два. И детям, и родителям эта информация сообщается заранее.

В ходе психокоррекционной работы осуществляется тесная связь внутри команды специалистов: педагог-психолог (специальный психолог), учитель-дефектолог, учитель-предметник, поддерживается связь педагога-психолога с родителями учащихся.

В связи с тем, что психокоррекционная работа в рамках данной статьи описывает работу с учащимися основной школы, развитие памяти, внимания и воображения происходит в ходе работы по развитию речи и по развитию словесно-логического мышления.

Варианты заданий на психокоррекционных занятиях могут включать в себя работу с текстом, работу на развитие причинно-следственных связей, упражнения на развитие мышления.

Работа с текстами

- Предъявление мини-текстов (6-8 распространенных простых предложений): прочитать текст, ответить устно на вопросы по тексту, записать ответы на вопросы в тетрадь.

- Исправление деформированного текста (5-6 предложений).

Работа с пословицами.

- Закончите пословицы, объясните их значение:

*Не надобен и клад, коли....*

- Интерпретация пословиц с вариантами ответов (*семь раз отмерь, а один раз отрежь: варианты: если сам отрезал неправильно, нужно винить ножницы; прежде чем делать, нужно хорошо подумать; продавец отмерил семь метров ткани и отрезал кусок*).

- Составьте из данных слов пословицы (*сам, врач, не, лечит, себя, умный*).

Виды заданий на психокоррекционных занятиях в 5-7 классах:

- задания на логику;
- описание картины по плану;
- составление рассказа по серии картин;
- задания на проценты;
- рисование двумя руками одновременно для развития межполушарного взаимодействия;
- чтение текста и ответы на него для оценки и развития понимания прочитанного текста;
- «продолжи пословицу», где необходимо подобрать 2-ю часть пословицы и потом объяснить ее смысл;
- работа с разными шифрами, кодирование и декодирование информации; решение криптограмм, анаграмм, ребусов;
- решение филвордов;
- рисование по клеточками или по координатам по образцу;
- решение задач на смекалку.

Виды заданий на психокоррекционных занятиях в 8-9 классах:

- демо-тексты устного собеседования отрабатываются по алгоритму;
- тексты для сдачи государственного выпускного экзамена по русскому языку и математике берутся из базы данных ФИПИ и отрабатываются по алгоритму;
- в рамках подготовки к ГВЭ по математике с учащимися отрабатываются упражнения на проценты, упражнения на вероятность и решение простых уравнений.

### **Выводы**

Данная психокоррекционная работа проводится на протяжении 18 лет и показала свою эффективность для развития словесно-логического мышления и совершенствования связной речи. Методы, основанные на принципах восстановительного обучения, показали свою эффективность в совершенствовании речевой деятельности и развития словесно-логического мышления при сочетании у учащихся нарушенного слуха и мануальной асимметрии.

### **Списки используемой литературы**

1. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. М.Вентана-Графф, 2008.-240 с.
2. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.-СПб.: Сова, 2007.- 400с.
3. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учебник для академического бакалавриата. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 235 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс).
4. Брагина Н. Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. М. 1981.-288 с.
5. Зыкова, Т.С. Специальный стандарт: размышляем, предлагаем, обсуждаем [Текст] / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2009. - № 3. – С. 3-9.

6. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития. //Дефектология. – 2017. – №2. – с. 3-13.
7. Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская О. С., Гончарова Е. Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] // Дефектология. - 2010. - № 1. - С. 6-22.
8. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Изд-во МПМИ; 2003.
9. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
10. Рыжов Б. Н., Шарова С.С. Особенности познавательных процессов леворуких учащихся с нарушенным слухом. //Системная психология и социология. 2015. № 3 (15). С.33-37.
11. Рыжов Б. Н., Шарова С.С, Особенности речевого развития школьников при сочетании факторов нарушенного слуха и мануальной асимметрии// Человеческий капитал. 2018. №5 (113). С. 105-112.
12. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008.
13. Фотекова Т.А, Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-пресс, 2007.
14. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. – МПСИЮ, 2007.
15. Цветкова Л. С. Восстановление высших психических функций. – М.: Академический Проект, 2004.
16. Шарова С.С. Влияние леворукости на интеллектуальное развитие обучающихся с нарушенным слухом. // Казанская наука. 2012. №4. с. 370-373.

## **СЕКЦИЯ №21.**

### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

## **СЕКЦИЯ №22.**

### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

## **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.00.00)**

### **ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.01.00)**

## **СЕКЦИЯ №23.**

### **РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 10.01.01)**

#### **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ В ЛИРИКЕ Н.С. ГУМИЛЁВА**

**Зотов С.Н.**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)

1.

Понятие интеллектуального переживания может стать важнейшим, в частности, для понимания поэзии русского модернизма. В настоящей статье мы будем иметь в виду лирику Н.С. Гумилёва, развитие которой даёт возможность аналитического рассмотрения самого процесса становления поэтической личности. Она возникает

по мере самоопределения (аутоидентфикации), основанного на интеллектуальном переживании лирического субъекта в ситуации кризиса культуры рубежа 19-20 вв. (ситуация «бог умер»). При этом эстетически-нравственное самоопределения человека-поэта с помощью искусства есть литературная позиция, т.е. отношение к жизни, обнаруживаемое с помощью худ творчества – явление, порождающее личностное самостояние, творчески-экзистенциальное, а не стилистическое или культурно-историческое. Таков смысл русской поэзии существования. Используемые понятия имеют, как нам представляется, общепонятный филологический смысл, их соотношение обсуждается в наших работах (см. об этом [3, с. 43-59]).

Понятие «интеллектуального переживания» следует отличать от похожих терминов психологической науки. «Под интеллектуальными эмоциями (чувствами) понимают специфические переживания, возникающие у человека в процессе мыслительной деятельности. Термин «интеллектуальное чувство» возник в первой половине XIX века в школе И. Гербарта (Herbart, 1834). Однако эти чувства рассматривались представителями данной школы или как особенности ощущений, или как проявление динамики представлений. По существу, интеллектуальное чувство в их представлении есть не что иное, как сознательная оценка отношений между представлениями и ничем не отличается от познавательных процессов. Поэтому в качестве интеллектуальных чувств они выделяли чувство новизны, контраста, перемены, удивления». <...> «...к интеллектуальным эмоциям относят удивление, чувство догадки, уверенность, сомнение (см. цикл работ по интеллектуальным эмоциям И. А. Васильева, 1976-1998). Основанием для их выделения и отделения от «автономных» эмоций (страха, гордости, любви и т. д.) этот автор считает их особую функционально-генетическую связь с мыслительной деятельностью» [5]

В философско-эстетическом отношении обсуждаемое понятие представляет собой «...пресуществление природного в культуру благодаря чудодейственному и благотворному для человека акту, который следует определить как интеллектуальное переживание. Основопологающим следствием этого культурного превращения явилось необратимое движение от коитуса к Любви: в качестве переживания чувственно-эстетическое событие становится культурообразующим фактом интеллектуальной жизни» [2, с. 5 – 11].

М.К. Мамардашвили писал, что сознание возникает на основе памяти об умерших. Человек начинает отличаться от животного, когда он помнит свои привязанности, когда приобретает историю, собственно говоря. А помнить он начинаете моменты, когда в наибольшей степени живет, когда он испытывает сильнейшие чувства.

Понимание любви как экзистенциального переживания включает в качестве высшего проявления её утрату и таким образом сопряжено со смертью. Чувственное любви - любовь к матери, ребенку, женщине, к родителям – сильнейшая и непосредственная связь человека с миром, - её утрата оставляет по себе память. Если он помнит, значит у него появляется история, значит у него появляется другое отношение к жизни сейчас, когда он вспоминает, - и это состояние есть уже форма интеллектуального переживания. То есть чувственное «сейчас» оказывается сопряжённым с памятью о себе самом, о чувственном каком-то переживании. И эта сопряженность памяти и непосредственного чувства, это интеллектуальное переживание и есть та форма, из которой вырастает сознание человека, в самом начале, по-видимому, – самосознание, которое затем обращается вовне, к освоению мира, становится восприимчивостью, рефлексией, продуктивным созерцанием и т.п.

Когда мы говорим о поэтической личности и интеллектуальном переживании, имеем в виду, что в поэзии человек осуществляется путем творчества, является как существо творческое и сознающее. Он не выражает какие-то всеобщие чувства и переживания, а обнаруживает себя самого и только себя самого благодаря опосредованности словом, поэтической традицией и, конечно, благодаря непосредственности своего

собственного чувства. Человечность человека даётся здесь индивидуально, а потом уже в этом частном опыте узнают обстоятельства и переживания своей жизни другие люди.

Если таким образом понимать поэтическое самоопределение человека, то поэзия, как это следует из размышлений М.К. Мамардашвили, есть не один из видов искусства и не одна из форм общественного сознания, а это важнейший антропологический фактор самообнаружения человека, непосредственного обнаружения человеком его культурного существования. Филология здесь смыкается с философией, поэзия – с самосознанием как формой существования человека. «Поэзия есть чувство собственного существования» [6, с.23]. Поэтому Мамардашвили говорит, что философия и поэзия - это вообще одно и то же, только философия – это всё-таки сознание, а поэзия – сочинительство, нечто конкретное, предметное. Но в принципе, рассуждая о философии и поэзии, мы можем иметь в виду одну и ту же вещь, - экзистенцию, форму культурного осуществления человека.

Ницше пишет, что «глубочайший инстинкт человека – инстинкт речи» [7, с.6], благодаря которому обнаруживается, воспроизводится и транслируется соприродное и историческое присутствие человека. И когда мы видим в поэзии форму самоосуществления вот этого человека – Гумилёва, Пастернака и др., мы тем самым обнаруживаем человечность вообще, как таковую, как событие. То есть, эти люди дают нам возможность понять, что такое человеческое, данное с помощью слов, в поэтическом действии.

Предметом интеллектуального переживания являются в конечном счете экзистенциальные феномены, по отношению к которым и осуществляется самоопределение поэтической личности. Основные экзистенциальные феномены человеческого бытия - любовь, смерть, стремление к господству, труд, игра [8, с. 358, 359]. Лирический субъект Гумилёва проходит продолжительный путь становления.

## 2.

Вяч. Иванов писал, что творчество Гумилёва «напоминает взрыв звезды, перед своим уничтожением внезапно ярко вспыхнувшей и пославшей поток света в окружающие её пространства...» «Он <Гумилёв > удивительно поздно раскрывается как большой поэт». В этом, как утверждает учёный, Гумилёв похож на Лермонтова, ранняя лирика которого риторична, т.е. использует «готовое слово» романтической поэзии. Так и у Гумилёва: «Огненный столп» и непосредственно примыкающие по времени написания и по духу к этому сборнику стихи неизмеримо выше всего предшествующего». [4, с.6]. Лирика ранних сборников Гумилёва эклектична, содержит мотивы символизма и неоромантики, волевых устремлений Ницше, декадентства (сборники «Путь конквистадоров», «Романтические цветы», «Жемчуга»). Зависимость от поэтики символизма сочетается с тематической антитезой: идее Вечной Женственности; культу Прекрасной Дамы у младших символистов противопоставлено мужское воинственное начало, соответствовавшее темпераменту Гумилёва и ницшеанскому образу, прямо обозначенному в ряде стихотворений («Пророки», «Песнь Заратустры», «Людьми будущего»). В стихотворении «Credo» появляется мотив космизма, проходящий через всё творчество поэта.

Однако литературная позиция, как мы её определили выше, - качество независимого поэта, - возникает при условии непосредственной экзистенциально-познавательной обращённости его к действительности (в познавательном и экзистенциальном смысле). При этом получает определенность само существование поэта в свете его познавательной и одновременно креативной деятельности. Таков императив поэтической личности в неклассическую эпоху смены типа рациональности и, соответственно – поэтической практики.

В связи с этим в лирике Гумилёва внешняя обусловленность личностного поиска сменяется самоопределением, познавательной автономностью уже в «Чужом небе» (1912). В напряжённом интеллектуальном переживании рождается поэтически-личность, хотя это не абсолютное изменение, его лирика не станет сразу однородной, будут сохраняться следы риторики (романтика стихотворений «Сонет» и

«У камина», иронически-декадентский мотив стихотворения «Отравленный» и др.) Однако в стихотворениях «Я верил, я думал», «Отрывок», «Жизнь» выражен кризис классического миропонимания, познавательная ситуация «бог мёртв». Лирический субъект утрачивает последнюю внешнюю опору: если бога нет, проблематичными становятся истина, добро, красота – «всё позволено», как говорит персонаж Достоевского.

В стихотворении «Я верил, я думал» поэтическая личность утрачивает определенность собственного существования, исчезает смысл истории и надежд, нарастает отчаяние, которое породило декадентов. Иллюзорный выход для познающего мир человека европейской культуры – восточный мотив слияния с природой, отказ, в котором поэтическая личность покидает пространство неразрешимости судьбы и находит спасение в буддистской созерцательности.

Показательно для понимания эволюции лирики Гумилёва стихотворение «Эзбеки»: сложное экзистенциальное переживание, своеобразный экзистенциальный акт, в котором Гумилёв являет модернистскую литературную позицию. Здесь переживается состояние мира и человека на границе жизни и смерти. Исходным пунктом переживания является сильнейшее чувственное потрясение – неразделённая любовь. Это не просто чувства человека, который что-то переживает и мог бы этого избежать. Исходным моментом являются житейские переживания, повседневность: каирский сад привлекает внешне своей красотой, могуществом, жизненностью. Состояние человека – «Я женщиною был тогда измучен» - есть чувственная усталость, предельное истощение жизненных сил. Описание внешних признаков, видимого превращается в культурно-историческое переживание, - так воплощается состояние мира и его связи со всей полнотой существования человека.

«Но этот сад, он был во всем подобен  
Священным рощам молодого мира:  
Там пальмы тонкие вносили ветви,  
Как девушки, к которым Бог нисходит;  
На холмах, словно вещие друиды,  
Толпились величавые платаны»

И водопад белел во мраке, точно  
Встающий на дыбы единорог;  
Ночные бабочки перелетали  
Среди цветов, поднявшихся высоко,  
Иль между звёзд, - так низко были звёзды,  
Похожие на спелый барбарис»

[1, 297].

Указание на библейский мотив любви ангелов и земных красавиц свидетельствует связь мира чувственного и мира небесного: «сыны Божии увидели дочерей человеческих, что они красивы, и брали их себе в жёны, какую кто избрал». И пальма в Библии символизирует одновременно и праведника, и чувственную женскую красоту. «Вещие друиды» - кельтские жрецы, проникшие в тайны природы, - здесь представлена языческая культура как провидческое знание о мире. Единорог – мотив эпохи модерна, символ нового «золотого века», его часто изображали живописцы. К тому же так выражен эротический мотив, мужское начало мира, так подчёркиваемое Гумилёвым. Бабочка - это не только «символ души»: по-гречески «психея» - значит буквально и «душа», и «бабочка», а звезды и «спелый барбарис» соединяются в единстве пространства. Это не просто уподобления внешних вещей каким-то культурным реалиям, - это обозначение могущества, единства, целостности

поэтического переживания. Поэтическая личность, этот человек, утомлённый жизнью, вошёл в сад, который внешне привлекает его своей основательностью. Это экзистенциальное могущество жизни он начинает переживать в мифологических, библейских, культурно-исторических реалиях, и вместе с тем он переживает конкретное - свое - присутствие в мире. Здесь Гумилёв оставляет риторику лирического героя раннего творчества, он впадает в интеллектуальное переживание, обнаруживает себя в этом состоянии. Подлинная, но одновременно – иллюзорная относительно западной культуры созерцательность стихотворения «Я верил, я думал» артикулируется, наполняется смыслом: смертельная тоска преодолевается переживанием творческой силы и несокрушимого единства мира людей и богов во взаимодействии стихий - огня, воды, земли и воздуха. Особенность стихотворения заключается в своеобразном удвоении, как бы присутствии двух типов лирического субъекта: отчаявшийся *лирический герой* первых двух и двух заключительных строф не способен противостоять житейским невзгодам, даже после откровения Эзбекии и прилива жизненных сил; но обрётённые *поэтической личностью* в интеллектуальном переживании подлинность мира и истина существования указывают на возможность самоопределения, обретения иной степени творческой свободы.

Оптимистическое экзистенциальное переживание не снимает драматизм познавательной ситуации «бог мёртв». Модернистская интенция лирики Гумилёва выражена наиболее ясно в сборнике «Огненный столп» (1921). В новую эпоху Слово-Бог утратило зиждительную силу, число победило тайну звучания (стихотворение «Слово»). По определению В. Шкловского, формы искусства «автоматизировались» («дурно пахнут мёртвые слова»). Вернуть смысл жизни способна новая творческая инициатива, смысл которой наиболее отчётливо выразил Пастернак в стихотворении «Не как люди, не еженедельно...»: поэт призван «повторить творящие слова», те самые, переставшие звучать современному человеку в ситуации «смерти бога». Так «модернизируются» христианские представления – появлением «человекобожеского» мотива, который возник ещё прежде у Блока («Ты отошла, и я в пустыне...»).

Но литературная позиция Гумилёва, как нам кажется, не получила окончательного прояснения в его насильственно прерванной поэтической практике, отличающейся к тому же сравнительно поздним развитием. Действенная, воинственная натура лирического субъекта, пафос созидания акцентируют волевое начало поэтической личности и, как нам кажется, несколько нивелируют интеллектуальный смысл, например, в стихотворении «Память»:

«Я - угрюмый и упрямый зодчий  
Храма, восстающего во мгле,  
Я возревновал о славе Отчей,  
Как на небесах, и на земле.

Сердце будет пламенем палимо  
Вплоть до дня, когда взойдут, ясны,  
Стены Нового Иерусалима  
На полях моей родной страны» [1, с.239].

Жизнетворческий мотив в стихотворении реализован как богоборческий, однако претворение мира предстает как тожество христианского пути («Новый Иерусалим»). «Угрюмый и упрямый зодчий» - это снова ницшевский образ, сохраняющий значимость для Гумилёва в силу особенности его действенно-волевой природы от начала до конца безвременно оборвавшегося творческого пути. В заключительных строфах появляется фигура пророка, напоминающего Заратустру (Орёл и Лев – звери Заратустры; вспомним ранее «Пророки»).

Риторичность лирического героя раннего творчества сменяется интеллектуальным переживанием собственного присутствия в познавательной ситуации «бог мёртв». Развитие позиции связано с попыткой нового переживания проблематики русской жизни («Старые усадьбы», «Городок», «Змей»), космизмом («Память», «Заблудившийся трамвай»), романтизацией исторических мотивов («Швеция», «Стокгольм», «Ольга»), особенным переживанием природы («Деревья», «Детство», «Природа») и некоторыми другими мотивами, которые не анализировались в данной статье.

Краткий обзор лирики Гумилёва позволяет сделать вывод о модернистской интенции его творчества, не получившей окончательного воплощения в последовательной литературной позиции. Эта незавершённость является характеристическим качеством одного из самых значительных русских поэтов эпохи модернизма.

#### Список литературы

1. Гумилёв Н.С. Стихи. Письма о русской поэзии. – М.: Худож. лит., 1989.
2. Зотов С.Н. «Пространство смысла, или "Воскрешение" автора в европейской литературной традиции» // Филологический вестник Ростовского государственного университета. 2005. №1. С. 5 – 11
3. Зотов С.Н. Поэтическая практика русского модернизма (Основы экзистенциальной исследовательской практики). – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос.пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013.
4. Иванов Вяч.Вс. Звёздная вспышка // Гумилёв Н.С. Стихи. Письма о русской поэзии. – М.: Худож. лит., 1989. С. 5-32.
5. Интеллектуальные «эмоции», или аффективно-когнитивные комплексы ([https://studopedia.ru/10\\_40174\\_intellektualnie-emotsii-ili-affektivno-kognitivnie-kompleksi.html](https://studopedia.ru/10_40174_intellektualnie-emotsii-ili-affektivno-kognitivnie-kompleksi.html) дата обращения 25.06.2022).
6. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию... /Сост. и предисл. Ю.П. Сенокосова. – М., Прогресс, 1990.
7. Ницше Ф. Гомер и классическая филология // Ницше Ф. Философская проза; Стихотворения: Сборник. – Мн.: ООО «Попурри», 2000.
8. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988.

## ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2022 ГОД

### Январь 2022 г.

IX Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2022 г.

### Февраль 2022 г.

IX Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2022 г.

### Март 2022 г.

IX Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2022 г.

### Апрель 2022 г.

IX Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2022 г.

### Май 2022 г.

IX Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2022 г.

### Июнь 2022 г.

IX Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2022 г.

### **Июль 2022 г.**

IX Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2022 г.

### **Август 2022 г.**

IX Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2022 г.

### **Сентябрь 2022 г.**

IX Международная научно-практическая конференция «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2022 г.

### **Октябрь 2022 г.**

IX Международная научно-практическая конференция «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2022 г.

### **Ноябрь 2022 г.**

IX Международная научно-практическая конференция «**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики**», г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2022 г.

### **Декабрь 2022 г.**

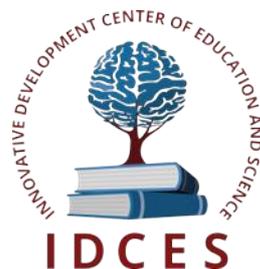
IX Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2022 г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2023 г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки [www.izron.ru](http://www.izron.ru) (раздел «Педагогика и психология»).

**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**Вопросы современной педагогики и психологии:  
свежий взгляд и новые решения**

**Выпуск IX**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции**

**(11 марта 2022 г.)**

**г. Екатеринбург**

**2022 г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Издатель Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН),  
603086, г. Нижний Новгород, ул. Мурашкинская, д. 7.

Подписано в печать 11.03.2022.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 2,25  
Тираж 250 экз. Заказ № 024.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.