



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



**№11(56)**

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2021



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам LVI международной  
научно-практической конференции*

№ 11(56)  
Декабрь 2021 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2021

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

*Лебедева Надежда Анатольевна* – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

*Ахмерова Динара Фирзановна* – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

*Капустина Александра Николаевна* – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

*Монастырская Елена Александровна* – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

*Спасенников Валерий Валентинович* – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам LVI междунар. науч.-практ. конф. – № 11(56). – М.: Изд. «МЦНО», 2021. – 44 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2021

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Коррекционная педагогика</b>	<b>5</b>
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	5
Королькова Илона Евгеньевна Гребенюк Ирина Ивановна Маслова Ирина Николаевна	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	12
Королькова Илона Евгеньевна Шаповалова Ольга Михайловна	
РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЛОВЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	17
Королькова Илона Евгеньевна Болотнова Анна Александровна Карпелянская Дарья Владимировна	
<b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>23</b>
АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ	23
Ярьсько Ольга Сергеевна	
<b>1.3. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>28</b>
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
Орлова Анна Олеговна Худатаева Забида Асановна Медеева Анар Канатовна Орлов Иван Олегович	

<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>36</b>
<b>2.1. Психология труда. Инженерная психология. Эргономика</b>	<b>36</b>
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР	36
Екатерина Мария Валентиновна	

# РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

## 1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

***Королькова Илона Евгеньевна***

*учитель-логопед,  
МБДОУ детский сад №15,  
РФ, г. Белгород*

***Гребенюк Ирина Ивановна***

*воспитатель,  
МБДОУ детский сад №15,  
РФ, г. Белгород*

***Маслова Ирина Николаевна***

*воспитатель,  
МБДОУ детский сад №15,  
РФ, г. Белгород*

### FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE-SPEECH ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: THE RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY

***Ilona Korolkova***

*Teacher-speech therapist,  
MBDOU kindergarten №15,  
Russia, Belgorod*

***Irina Grebenyuk***

*Teacher,  
MBDOU kindergarten No. 15,  
Russia, Belgorod*

***Irina Maslova***

*Teacher,  
MBDOU kindergarten No. 15,  
Russia, Belgorod*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается актуальность и необходимость изучения проблемы развития коммуникативно-речевой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Приводятся результаты исследования уровня развития коммуникативно-речевой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Abstract.** In this article, the relevance and necessity of studying the problems of the development of communicative-speech activity in older preschoolers with general speech underdevelopment. The results of the study of the level of development of communicative-speech activity in older preschoolers with general speech underdevelopment are presented.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность; речевая деятельность; общение; коммуникативно-речевая деятельность; общее недоразвитие речи.

**Keywords:** communicative activity; speech activity; communication; communicative-speech activity; general speech underdevelopment.

Актуальность проблемы развития коммуникативно-речевой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи сегодня обозначена на социальном, теоретическом и методическом уровнях.

Актуальность исследования на социальном уровне объясняется тем, что у обучающихся с нарушениями речи имеют место низкая мотивация в общении, несформированность форм общения со взрослыми и сверстниками, нарушения структурно-семантического оформления высказывания, что, в первую очередь, связано с особенностями развития их познавательной деятельности, речевого развития, эмоционально-волевой сферы и поведения (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.) [3].

Однако, несмотря на значительный вклад исследователей в понимание значимости работы по развитию коммуникативно-речевой

деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи, на сегодняшний день остаются недостаточно разработанными такие теоретические и практические аспекты проблемы, как особенности коммуниктивно-речевой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи, организация коррекционно-педагогической работы по развитию коммуниктивно-речевой деятельности у данной категории обучающихся [1; 2; 4].

**Цель исследования:** выявить особенности коммуниктивно-речевой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Методы исследования:** при выборе методов оценки коммуниктивно-речевой деятельности ориентировались на следующие критерии и показатели: владение средствами общения, умения свободно и адекватно их использовать в различных ситуациях речевого взаимодействия. Исходя из этого, использовались: методика М.И. Лисиной [5], методика О.А. Бизиковой [1], методика «Раскрась рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [6].

**Ход и результаты исследования.** В исследовании приняли участие 20 детей 5-6 лет с логопедическим заключением ОНР (III уровень речевого развития), 5 мальчиков и 15 девочек.

Представляем качественный и количественный анализ выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи серии диагностических заданий.

Результаты исследования уровня сформированности коммуниктивно-речевой активности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи во взаимодействии со взрослыми позволили определить, что для 15 детей (73%) характерным явился низкий уровень коммуниктивной активности. Дети с этим уровнем испытывали трудности при вступлении в контакт со взрослым, они не проявляли заинтересованности и инициативности в ситуациях общения. Вели себя невнимательно, отмечалась эпизодичность реакции на обращение. Без желания отвечали на поставленные вопросы, и все время ждали помощи от взрослого. У 5 обследуемых детей (27%) был отмечен средний уровень сформированности коммуниктивно-речевой деятельности. Им было не особо интересно разговаривать с собеседником и слушать его в созданных ситуациях общения. Им была нужна помощь в понимании речевого и неречевого поведения партнера в виде наводящих вопросов. У детей были замечены отступления от задуманного плана.

В результате исследования все дети были распределены на 3 группы в зависимости от уровня умения вести диалог. Так, в группу детей с высоким уровнем развития диалогической речи вошли 2 девочки (13%).



Они принимали активное участие в разговоре. Они довольно быстро реагировали на реплики, использовали различные их виды, в том числе и стимулирующие партнера к речевому действию. Поддерживали предложенные темы разговора (о семье, любимых игрушках, увлечениях). Были способны самостоятельно вести расспрос, без длинных пауз. Самостоятельно формулировали вопросы. Речь детей грамотная, но иногда встречались некоторые ошибки в построении предложений.

Средний уровень развития умения вести диалог выявлен у 5 дошкольников (27%). Дети активно включались в диалог со взрослым. Незамедлительно отвечали на реплики собеседника, но долго поддерживать разговор не могли. Они начинали часто отвлекаться. Оставляли вопрос без внимания или отвечали не по теме вопроса, стремясь высказать свою информацию. Ответы представляли собой краткие, односложные предложения. Дети затруднялись в последовательной и логичной формулировке вопросов. Доброжелательность проявлялась в зависимости от ситуации, а обращение по имени к собеседнику всегда отсутствовало. В игре в процессе диалога дети между собой высказывают свои мысли и действия, не связанные с репликами собеседника.

Группу детей с низким уровнем развития диалогической речи составили 13 обследуемых (60%) обследуемых. Дошкольники пассивно вступали в беседу, проявляли слабую речевую активность. Диалог сопровождали длительные паузы, в результате чего он протекал очень медленно. Детям было не интересно и безразлично, они часто отвлекались и смотрели по сторонам. Сами дети никак не проявляли инициативу к продолжению разговора. Кратко и односложно отвечали на заданные вопросы. Сами вопросы даже не пытались сформулировать.

Результаты изучения коммуникативно-речевого взаимодействия со сверстниками показали, что у 60 % дошкольников (12 человек) выявлен низкий уровень. Они не смогли сосредоточиться, договориться и прийти к единому мнению. Каждый ребенок работал самостоятельно, не обращая внимания на партнера, и реализовывал свой придуманный рисунок.

У остальных 40 % детей (8 человек) выявлен средний уровень сформированности умений и навыков, направленных на осуществление совместной деятельности со сверстниками. Каждый пытался доказать, что именно его вариант лучше. В итоге дети пришли к единому решению, но первоначальные разногласия привели к тому, что рисунки на паре рукавичек были частично похожи. Причиной стало то, что дети увлеклись работой и не заметили, как стали отходить в сторону от задуманного узора. В основном мнения детей не совпали при выборе цветов. Взаимодействие детей ограничивалось тем, чтобы узнать как идут дела у соседа, и если кто-то забывал вместе выбранный вид рисунка.

Результаты исследования уровня сформированности коммуникативно-речевой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в Таблице 1 и в Таблице 2.

**Таблица 1.**

**Результаты исследования уровня сформированности коммуникативно-речевой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

№	Список детей	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Общий балл	Уровень
1	Анна Р.	4,3	2,7	1	8	Низкий
2	Анастасия Л.	4,3	2,5	2,6	9,4	Средний
3	Валерия У.	5,3	2	1,4	8,7	Средний
4	Вероника Б.	3,3	4	2,2	9,5	Средний
5	Виктория У.	5,6	3,5	1	10,1	Средний
6	Дарина Б.	4	2,5	2,6	9,1	Средний
7	Дарья Г.	3,6	3,2	2	8,8	Средний
8	Евгения К.	7	3,7	1	11,7	Средний
9	Елизавета К.	5,3	4,2	2,4	11,9	Средний
10	Елизавета М.	3,3	2,8	1	7,1	Низкий
11	Илья В.	3,3	2,7	0,8	6,8	Низкий
12	Ксения Л.	4	2,3	0,8	7,1	Низкий
13	Максим М.	4,3	2,5	2,6	9,4	Средний
14	Мария З.	3,6	3,2	2	8,8	Средний
15	Никита К.	4,3	2,8	0,6	7,7	Низкий
16	Полина А.	3,3	4	2,2	9,5	Средний
17	Полина П.	4,3	2,5	2,6	9,4	Средний
18	Роман М.	4	2,3	0,8	7,1	Низкий
19	София Ф	3,3	2,7	0,8	6,8	Низкий
20	Федор К.	4	3	1	8	Низкий

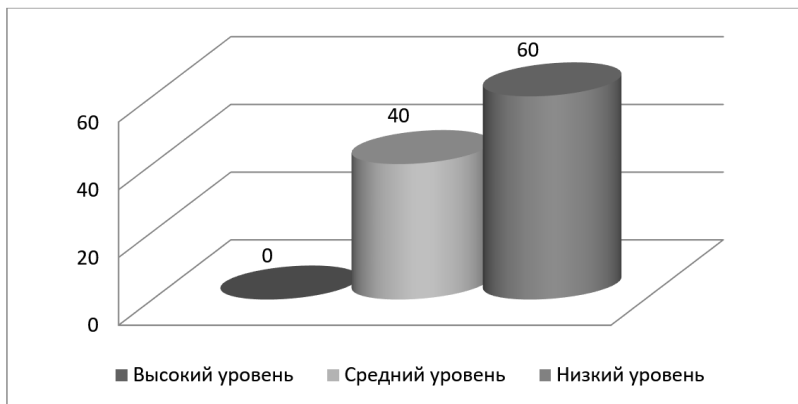
**Таблица 2.**

**Результаты исследования уровня сформированности коммуникативно-речевой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Уровни	Количество детей	Процентное соотношение
Высокий	0	0%
Средний	8	40%
Низкий	12	60%
Всего:	20	100%

Количественный и качественный анализ результатов исследования позволили нам выявить уровни сформированности коммуникативно-речевой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Количественный анализ уровня сформированности коммуникативно-речевой деятельности представлен на рис. 1.



*Рисунок 1. Результаты исследования уровня сформированности коммуникативно-речевой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи*

### **Вывод:**

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи высокого уровня сформированности коммуникативно-речевой деятельности не выявлено, у 60 % обследуемых детей наблюдается низкий уровень, и средний уровень – у 40 %. Результаты экспериментальной работы показали, что у старших дошкольников с ОНР снижена потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. У них отмечается низкий уровень речевой активности и обработки словесной информации, быстрая истощаемость побуждений к речи. Сама речь дошкольников с общим недоразвитием речи в основном ситуативна, отсутствуют навыки изложения собственных мыслей и связного высказывания, ответами на вопросы чаще всего являются односложные предложения. Дети невнимательны по отношению к собеседнику, сами не проявляют инициативы в ситуациях общения, предпочтительной является ситуативно-деловая форма общения со взрослым. Средства речевого общения у дошкольников с ОНР характеризуются неправильным грамматическим оформлением фраз,

лексической неполнотой, использованием простых синтаксических конструкций, неполным смысловым изложением воспроизводимого материала, отсутствием связности высказывания и др.

Таким образом, обобщая результаты исследования экспериментальной работы, были выделены следующие особенности коммуникативно-речевой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

- недостаточный уровень сформированности потребности в общении;
- отсутствие коммуникативной активности и инициативы;
- низкий уровень сформированности речевых средств общения выражается в лексической неполноте, неправильном грамматическом оформлении фраз, использовании простых синтаксических конструкций, отсутствии связности и логичности высказывания.

### **Список литературы:**

1. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. - Москва, 2014. – 432 с.
3. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи / Р . Е. Левина. – Текст : электронный // Вопросы логопедии. – 2012. – С. 207-252.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 2010 — 317 с.
5. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослым как деятельность / М.И. Лисина. - Москва: Просвещение, 2013. - 76 с.
6. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 2010. – 291 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ  
КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Королькова Илона Евгеньевна***

*учитель-логопед,  
МБДОУ детский сад №15,  
РФ, г. Белгород*

***Шаповалова Ольга Михайловна***

*учитель-логопед,  
МБДОУ детский сад №15,  
РФ, г. Белгород*

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT  
OF COMMUNICATIVE-SPEECH ACTIVITY  
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL  
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

***Ilona Korolkova***

*Teacher-speech therapist,  
MBDOU kindergarten №15,  
Russia, Belgorod*

***Olga Shapovalova***

*Teacher-speech therapist,  
MBDOU kindergarten №15,  
Russia, Belgorod*

**Аннотация.** В данной статье сделана попытка уточнить сущность понятия «коммуникативно-речевая деятельность», раскрыть факторы и условия развития коммуникативно-речевой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Abstract.** An attempt is made to clarify the essence of the concept of "communicative-speech activity", to reveal the factors and conditions for the development of communicative

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность; речевая деятельность; общение; коммуникативно-речевая деятельность; общее недоразвитие речи.

**Keywords:** communicative activity; peech activity; communication; communicative-speech activity; general speech underdevelopment.

В наши дни коммуникация играет большую роль в жизни человека, особенно в жизни ребенка. Коммуникативная деятельность – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности. Через коммуникацию человек приобретает все высшие познавательные способности и качества. С ее помощью люди обмениваются информацией и передают ее из поколения в поколение. При нарушениях речи у детей отмечаются трудности в развитии и удовлетворении коммуникативных потребностей. Установление речевой коммуникации – одно из главных условий полноценного развития ребенка. Задача коммуникативного развития ставится и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где отмечается, что в период дошкольного детства необходимо создать условия для развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, т.е. коммуникативно-речевой деятельности [6].

В настоящее время нет единого определения термина «коммуникативно-речевая деятельность», авторы интерпретируют его по-разному. Под коммуникативно-речевой деятельностью подразумевают навыки и умения общения с людьми. Рассматривая понятие «коммуникативно-речевая деятельность», обычно в языкознании используют такие категории как «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «речевая деятельность», которые часто взаимозаменяемы, а иногда употребляются как синонимы.

На определенном этапе коммуникации возникает речь как средство общения. Процесс использования речи для общения называется речевой деятельностью. Речевая деятельность рассматривается А.А. Леонтьевым как частный случай коммуникативной деятельности. По мнению автора, речевое общение является не только наиболее сложной и наиболее совершенной формой общения, но и формой наиболее специализированной [4].

Речевая деятельность представляет собой совокупность речевых действий и операций между говорящим (создающим речь) и слушающим (ее воспринимающим), которая вызывается определенными потребностями, ставит перед собой определенную цель и совершается в определенных условиях. Основной функцией речевой деятельности является её коммуникативная функция – речь предназначена быть средством общения. Коммуникативная функция речи – это использование речи для сообщения другим какой-либо информации (знания, мысли,

эмоции, желания) или побуждения их к действиям (просьба, вопрос, предложение и др.).

На основании вышеизложенного можно сказать, что коммуникативно-речевая деятельность – это сложный процесс восприятия и передачи информации в различных ситуациях общения путем активного взаимодействия людей друг с другом при помощи мотивированных речевых действий, обусловленных правилами и нормами речи, принятыми в обществе.

Для возникновения и реализации коммуникативно-речевой деятельности необходимо наличие обязательных факторов и условий:

- присутствие как минимум двух партнеров по общению: говорящего и слушающего;
- наличие ситуации общения, стимулирующей порождение мотивов деятельности партнеров;
- наличие информации для передачи, являющейся центральным связующим звеном процесса общения и объединяющей людей, которые участвуют в общении;
- использование речевых средств передачи информации, доступных коммуникантам;
- наличие обратной связи, обмен коммуникативными действиями (общение не будет реализовано, если человек не отвечает на направленное на него действие);
- обладание коммуникативными умениями, которые необходимы для осуществления коммуникативно-речевой деятельности.

Проблема формирования коммуникативно-речевой деятельности рассматривается в специальной педагогике, психологии, психолингвистике. На своеобразии коммуникативно-речевой деятельности детей с нарушениями речи указывают Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др.

Многие авторы, например, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др. говорят о том, что у развивающегося в норме дошкольника уже к началу школьного обучения должны быть сформированы на достаточном уровне такие коммуникативные способности, как:

- коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, активно взаимодействовать в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками);
- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого);

- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, умение реагировать в конфликтных ситуациях);
- культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, техникой аргументации и введение спора, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

К сожалению, сегодня наблюдается тенденция к активному увеличению числа детей с нарушениями речи. Одним из наиболее распространенных и в то же время достаточно сложных нарушений речи является общее недоразвитие речи.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3].

Рассмотрим подробнее особенности развития коммуникативных способностей у дошкольников с третьим уровнем общего недоразвития речи.

Третий уровень речевого недоразвития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. Понимание обращенной речи близко к норме. Однако в речи присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетикофонематического недоразвития. Фразы простые.

Сложные предложения с союзами практически не используются.

Несформированность звуковой стороны речи у детей с ОНР третьего уровня выражается в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи [1].

Дошкольники с ОНР третьего уровня испытывают затруднения в различении звуков на слух. Связное речевое высказывание дошкольника отличается отсутствием четкости, последовательности, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются причинно-следственные отношения.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток и на формирование ребенка как личности в целом. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления: дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [5].

Проанализировав и обобщив вышеизложенный материал, можно сказать, что к особенностям коммуникативно-речевой деятельности старших дошкольников с ОНР третьего уровня относятся:



- наличие речи с элементами недоразвития лексики, грамматики, фразеологии, неточное понимание и употребление обобщенных понятий, малый словарный запас, недостаточная дифференциация звуков на слух;
- такие нарушения, как трудности в формулировании своих мыслей и построении высказывания;
- проблемы развития социокультурного компонента, связанные с недостаточностью представлений об особенностях социального и речевого поведения носителей языка;
- низкая речевая активность, недостаточная критичность к своему дефекту, а также незаинтересованность в контактах и неумение ориентироваться в ситуации общения;
- значительная несформированность дискурсивной способности, а именно неумение выстраивать целостные, логические высказывания и отбирать лингвистические средства в зависимости от ситуации общения.

Таким образом, нарушение коммуникативной функции у детей с ОНР третьего уровня затрагивает все компоненты коммуникативной компетенции и выражается в снижении потребности в общении, недостаточной сформированности коммуникации, особенностях поведения (отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками и взрослыми, поэтому проблема изучения особенностей коммуникативно-речевой деятельности у детей с патологией не теряет своей актуальности.

### Список литературы:

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : метод, пособие / О.Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 96 с.
2. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. - Москва, 2014. – 432 с.
3. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – Текст : электронный // Вопросы логопедии. – 2012. – С. 207-252.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 2010 – 317 с.
5. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослым как деятельность / М.И. Лисина. – Москва: Просвещение, 2013. – 76 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

## **РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЛОВЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***Королькова Илона Евгеньевна***

*учитель-логопед,  
МБДОУ детский сад №15,  
РФ, г. Белгород*

***Болотнова Анна Александровна***

*учитель-логопед,  
МБОУ «Лицей № 32»,  
РФ, г. Белгород*

***Карпелянская Дарья Владимировна***

*учитель-логопед,  
МБОУ «СОШ № 37»,  
РФ, г. Белгород*

## **THE DEVELOPMENT OF LEXICAL AND SEMANTIC IDEAS ABOUT THE WORD IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

***Ilona Korolkova***

*Teacher-speech therapist,  
MBDOU kindergarten №15,  
Russia, Belgorod*

***Anna Bolotnova***

*Teacher-speech therapist,  
MBOU "Lyceum № 32",  
Russia, Belgorod*

***Daria Karpelyanskaya***

*Teacher-speech therapist,  
MBOU "Secondary School № 37",  
Russia, Belgorod*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности развития лексико-семантических представлений о слове у младших школьников с общим недоразвитием речи, а также обозначены причины возникновения трудностей овладения лексико-грамматическими основами у младших школьников.

**Abstract.** This article examines the features of the development of lexical and semantic ideas about the word in primary schoolchildren with general speech underdevelopment, and also identifies the reasons for the emergence of difficulties in mastering the lexical and grammatical foundations in younger schoolchildren.

**Ключевые слова:** лексико-семантические представления, речевые нарушения, речевая деятельность, общее недоразвитие речи.

**Keywords:** lexical and semantic representations; speech disorders; speech activity; general speech underdevelopment.

Интерес к изучению детской речи остается актуальным в современной педагогической науке, потому что именно уровень сформированности лексико-семантического представления о слове является показателем общего развития ребенка. В современном мире (по данным статистики) увеличивается процент детей с речевыми нарушениями. Одним из распространенных является общее недоразвитие речи. Из наиболее значимых симптомов общего недоразвития речи, является несформированность лексико-семантического аспекта.

На основе анализа речевой деятельности, обучающихся начальной школы с недоразвитием речи различного генеза, можно проследить проявления сложности в употреблении речевых единиц. Это отражается в аграмматизме, неправильных семантических заменах, а также стереотипных ответах. Все эти нарушения определяются формой речевого дефекта, социальным фактором жизни ребенка и его возрастом.

Нарушения формирования лексики у детей с ОНР, по мнению Р.И. Лалаевой проявляются в скудности словарного запаса, несоответствии объема пассивного и активного словаря, неконкретном употреблении слов в вербальных парафазиях, трудностях актуализации словаря и несформированности семантических полей [1].

Дети с речевыми нарушениями младшего школьного возраста, понимают значения слов (объем их пассивного словаря близок к норме), но применение слов в экспрессивной речи вызывает большие затруднения.

В активном словаре преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, характеризующие качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Из числа

прилагательных употребляются преимущественно качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов.

Наиболее характерные особенности развития лексико-семантической сферы обучающихся с речевым недоразвитием были выявлены А.В. Ястребовой, которая увидела их в «бедности морфологических обобщений, низкой актуализацией, усваиваемых в процессе обучения слов» [2].

Одним из важных вопросов при работе с младшими школьниками с нарушениями речи, является вопрос возникновения ошибок при назывании предметов и действий. Этот вопрос был описан Л.Ф. Спировой при классификации лексических ошибок, допускаемых детьми с речевой патологией. Автор объясняет их возникновение смысловым сходством слов. Проведя анализ, словестных замен, Л.Ф. Спирова выявила определенную закономерность, которая выражается в расширенном использовании слов [2].

Еще одним признаком недоразвития речевой сферы детей является неточное и неправильное употребление слов, которое проявляется в вербальных парафазиях. Несколько вариантов не правильного применения слов (чрезмерно абстрактное и слишком узкое) отмечены в работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. Большинство детей с ОНР смешивают названия предметов, похожих по внешним признакам, а так же названия предметов сходных по назначению. Замена родовых понятий видовыми, а так же замена названий предметов названиями действий, еще одно проявление вербальных парафазий [3].

Наряду со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков:

- а) на основе сходства по признаку функционального назначения (миска - тарелка, метла - щетка и др.)
- б) замены слов обозначающих предметы внешне сходные (сарафан - фартук, фонтан-душ, майка - рубашка, подоконник - полка и др.)
- в) замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации (каток - лед, вешалка - пальто)
- г) смешения слов, обозначающих часть и целое (воротник - платье, паровоз - поезд)
- д) замена обобщающих понятий словами конкретного значения (обувь - ботинки, посуда - тарелки)
- е) использование словосочетаний в процессе поиска слова (кровать - чтобы спать, щетка - зубы чистить)
- ж) замены слов обозначающих действия или предметы словами существительными (открывать - дверь, играть - кукла), или наоборот, замена существительных глаголом (лекарство – болеть).

К вопросам развития лексико-семантического развития и возможности формирования его у детей с нарушением речи обратилась С.Н. Шаховская. Она изучила возможность развития речевой системности у детей с ОНР. По данным её исследования задержка формирования семантических полей у детей с ОНР, вызвана трудностью усвоения единства формы и значения слова, что проявляется в уменьшении количества логических связей и недостаточности их объема, что приводит к несформированности синтагматических и парадигматических союзов. А так же к неумению применять языковые единицы. С.Н. Шаховская, обращает наше внимание на недоразвитие динамических структур значений слов, на их неправильную группировку. Речь большинства детей с недоразвитием неточна, по значению: проявляются системные изменения и расширения значения слов с взаимозаменами. Нарушения речевой стороны охватывают все признаки слова, лексический запас не развивается, как система множественных связей [4].

Количество семантических нарушений младших школьников с ОНР очень многообразно: слабая дифференциация значений, медленное усвоение многозначных слов, незнание точных смыслов слов, неумение использовать способы лексико-семантических вариантов, неправильное использование прямой и косвенной речи, нарушение норм лексики – «таков далеко неполный перечень недочетов, заметно ограничивающий семантический кругозор детей с нарушением речи». Все это приводит к нарушению лексических норм, неправильному их употреблению в составе речи.

Кроме того, была обнаружена слабость смысловых ассоциаций, замедление темпа перехода от конкретных значений к абстракции. У большинства детей вызвало трудность применение переносных значений слов. Особенностью детей с речевой патологией являются стойкие речевые неточности, которые вызваны сложностью усвоения вторичных смыслов, незнанием законов смыслового соответствия, нарушением лексического сочетания слов, трудностью употребления близких по значению слов.

Нарушение развития лексических реакций у детей с ОНР проявляется и в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов. Л.С. Выготский рассматривал формирование обобщающих понятий как сложный внутренний психический процесс, включающий в себя постепенно развивающееся понимание нового слова, собственное применение его ребенком и в заключении действительное освоение его. У младших школьников с общим недоразвитием речи, усвоение обобщающих понятий происходит аномально, неравномерно, с большим отставанием в своем развитии.

Формирование лексической системности, семантических полей проявляется не только в характере вербальных ассоциаций, но и в особенностях классификации слов на основе семантических признаков. Так, выполнение заданий на группировку семантически близких слов сопровождается большим количеством ошибок. При группировке существительных младшие школьники с ОНР часто не выделяют общий понятийный признак, а осуществляют классификацию на основе общности ситуации, функционального назначения.

Обучающиеся младшего школьного возраста с ОНР часто допускают ошибки при подборе синонимов и антонимов. При этом наблюдается разнообразный характер ошибок. В процессе поиска слов-антонимов дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Вследствие этого часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову-антониму, что свидетельствует о неумении выделить существенный признак исходного слова.

У младших школьников с ОНР недостаточно сформированы системные отношения между лексическими единицами языка. Можно выделить целый комплекс причин данного явления:

- трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;
- недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения;
- недостаточная активность процесса поиска слова;
- несформированность семантических полей внутри лексической системы языка;
- неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;
- ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

Исходя из анализа научной и методической литературы по проблеме формирования лексико-семантических представлений о слове у младших школьников с общим недоразвитием речи, можно сделать вывод, что развитие лексико-семантических представлений о слове у младших школьников с общим недоразвитием речи характеризуется целым рядом трудностей и проблем, которые связаны с недостаточностью объема и количества лексических связей, неумением применять языковые единицы, слабым лексическим запасом, несформированностью множественных связей, трудностями усвоения единства формы и значения слова, семантическими нарушениями парадигматического и синтагматического характера, стойкими речевыми неточностями, несформированностью системных отношений между лексическими единицами языка.

**Список литературы:**

1. Лалаева Р.И. Логопедия в таблицах и схемах / Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская, Н.В. Серебрякова. – М.: Просвещение, 2009. – 200 с.
2. Спирина Л.Ф. Обследование лексического запаса и грамматического строя речи: Методы обследования нарушения речи у детей / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. – М., 1982. – 180 с.
3. Филичева Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Диффектология / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1985. – С. 72 -84.
4. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи: Психоллингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – С. 240-250.

## 1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ

**Ярьско Ольга Сергеевна**

*учитель изобразительного искусства  
МБОУ г. Иркутска СОШ № 21 им. Ю.А. Гагарина,  
РФ г. Иркутск*

### ART THERAPY AS A METHOD FOR WORKING WITH YOUNGER TEENAGERS

**Olga Yaresko**

*Teacher of fine arts  
MBOU Irkutsk Secondary school No. 21 named after Yu.A. Gagarin,  
Russia, Irkutsk*

**Аннотация.** В статье рассмотрены методы работы с младшими подростками при помощи арт-терапии.

**Abstract.** The article discusses methods of working with younger adolescents through art therapy.

**Ключевые слова:** младшие подростки; арт-терапия; изотерапия; внутренний мир детей; эмоциональное благополучие; творческие продукты.

**Keywords:** younger teenagers; art therapy; isotherapy; inner world of children; emotional well-being; creative products.

Современная школа, образование в целом, отзываясь на вызовы общества, государства, должны готовить молодое поколение к жизни в быстроменяющемся мире. Целью образования становится формирование личности, способной адаптироваться к социально-экономическим переменам, происходящим в информационном обществе, быть устойчивой к воздействию негативных факторов внешней среды. Актуальным



является развитие личностных особенностей, позволяющих человеку достигать поставленных целей, решать проблемы, справляться с эмоциональными нагрузками. Развитие ребенка тесно связано с миром его чувств и переживаний и от адекватного восприятия реальной действительности зависит душевное и эмоциональное благополучие человека. Эмоциональные проявления, особенности эмоциональной сферы на разных этапах развития ребенка в значительной мере определяются взаимодействием с ним взрослого. Дети воспитываются в семьях, имеющих разные семейные традиции, ритуалы и ценности, а также социально-экономический статус. Каждая семья предъявляет свой уровень требований к школе и собственному ребенку, в каждой семье складывается свой стиль воспитания и отношения к ребенку. При нарушении взаимоотношений подростка с родителями и значимыми взрослыми могут проявляться неуверенность, тревожность, переживание одиночества и т.д.

Современные подростки все чаще ищут ответы на волнующие их вопросы в виртуальном пространстве. Уже в младшем школьном возрасте дети используют социальные сети, сайты, которые могут содержать противоречивую информацию. В работе с младшими подростками эффективным является использование арт-терапии как метода, который способствует снижению тревожности, повышению уверенности в себе, развитию инициативы и формированию более активной жизненной позиции. Арт-терапевтические упражнения многофункциональны, что позволяет применять их в работе с младшими подростками с разными психологическими особенностями, разным жизненным опытом. Применение метода арт-терапии в работе с младшими подростками дает возможность научить их справляться с проблемами, связанными с учебой, взаимоотношениями со сверстниками и родителями, способствует формированию личной ответственности за свое поведение, за свое настоящее и будущее, снижению тревожности, а также развитию у них самоконтроля, саморегуляции.

В работе с детьми необходимо опираться на индивидуальные особенности ребенка. Задачей индивидуального подхода является наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности [5]. При работе с младшими подростками применение арт-терапевтических методик (изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, мандалотерапия, метафорические карты и т.п.) может быть направлено на нивелирование таких психологических особенностей как тревожность, наличие внутренних конфликтов, неуверенность в себе, возбужденность, низкий самоконтроль.

Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем

Арт-терапевтические техники в искусстве позволяют человеку лучше понять собственное «Я», сформировать готовое представление о собственной личности, снять психоэмоциональное напряжение, развить мелкую моторику руки, улучшить навыки коммуникации, образного мышления, творческой деятельности [2]. Показаниями для использования арт-терапии, по мнению О.А. Карабановой, являются: наличие конфликтных межличностных ситуаций, неудовлетворенность внутрисемейной ситуацией, ревность к сиблингам; повышенная тревожность, страхи, фобические реакции; негативная «Я- концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия [3].

Использование искусства в терапии обеспечивает фактор удовольствия, который не является тем, с чем подростки ожидают столкнуться, и это стимулирует их желание быть выразительными. Рисование, или создание символов, находится в гармонии с развитием подростков, о чем свидетельствуют интересы современных школьников, например граффити, компьютерная графика. Подросток имеет желание «оставить свой след». При проведении арт-терапевтических занятий в школе важно, чтобы дети относились к ним с положительной стороны, не воспринимали их как занятия для отстающих. На занятиях арт-терапии, с помощью техник и произведений искусств, подросток учится не только выражать свои эмоции, но и управлять ими, что для подросткового возраста особенно важно.

Применение арт-терапии в работе с детьми позволяет лучше понять внутренний мир ребенка, его проблемы, переживания, так как этот метод не имеет ограничений, вызывает положительные эмоции, помогает преодолеть апатию, сблизиться с окружающими; служит способом освобождения от сильных переживаний.

В работе с младшими подростками могут быть использованы различные направления арт-терапии. Ряд авторов считают востребованными, и эффективными такие направления как: изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, метафорические карты, мандалотерапия.

Изотерапия – одно из наиболее развитых направлений арт-терапии, которое предполагает использование изобразительных средств и возможностей.

Изобразительное творчество позволяет подростку понять самого себя, выразить свои мысли и чувства. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений.

В изотерапии выделяются две формы работы: активная и пассивная. При активной форме дети сами рисуют, создают что-то новое, представляют собственное видение различных предметов, вещей и явлений. Пассивная форма работы заключается в использовании уже готовых произведений искусства. В этом случае, дети выражают свое отношение к произведению, анализируют художественные образы. В изотерапии используются следующие техники: кляксография, монотипия, каракули, пластилиновая композиция, рисование историй и др. По мнению Э.Т. Гавриловой, при использовании техник арт-терапии в работе с детьми «Акцент делается на продвижении ребенка в личностном росте посредством сравнения его с самим же собой» [1, с. 129].

Современная арт-терапия содержит в своем арсенале многочисленные методики. Именно поэтому из всевозможных методов и приемов можно подобрать определенный способ воздействия для каждого конкретного человека. По мнению Л.Д. Лебедевой «И ребенок, и взрослый в арт- терапевтическом процессе приобретают ценный опыт позитивных изменений.

Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост» [4, с. 9]. Результаты творческой деятельности указывают на особенности внутреннего мира детей, их индивидуальность. По наблюдениям, в процессе занятий у младших подростков появилась уверенность в себе при предъявлении результатов творческой деятельности и самовыражении, у них исчезала робость при высказываниях и проигрывании предложенных или придуманных сказочных историй. Подростки контролировали свое поведение, адекватно решали спорные вопросы в групповой деятельности, демонстрировали полученные навыки, позволяющие справляться с эмоциональным напряжением.

При проведении занятий, в результате наблюдений и взаимодействия с младшими подростками мы отмечаем активность детей во время выполнения заданий, их интерес к творческому процессу. Техники и приемы арт-терапии являются не только безопасными, полезными для психологического благополучия детей, но и интересными для них.

### Список литературы:

1. Гаврилова Э.Т. Использование методов арт-терапии в психолого-педагогическом сопровождении личностного развития учащихся / Э.Т. Гаврилова, Т.И. Кожевникова // Современная научная мысль : сб. науч. тр. / Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр». – Чебоксары, 2018 – С. 127–132.

2. Денежко Л.А. Арт-терапия в работе с детьми и подростками в учреждении дополнительного образования / Л.А. Денежко, Л.А. Чешкина // Современные технологии в мировом научном пространстве : методы, модели, прогнозы : сб. науч. тр. – Петрозаводск : Новая наука, 2019 – С. 138–151.
3. Карabanова О.А. Игра в коррекции психологии ребенка : учебное пособие / О.А. Карabanова. – Москва : Рос. пед. агентство, 1997 – 243с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : Речь, 2008 – 256 с.
5. Татарникова Г.М. Индивидуальное сопровождение детей «группы риска» / Г.М. Татарникова, И.И. Вепрева, Т.Т. Кириченко. – Волгоград : Учитель, 2016 – 229 с.

### **1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Орлова Анна Олеговна**

*преподаватель фортепиано,  
Жамбылский гуманитарный высший колледж им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Тараз*

**Худатаева Забида Асановна**

*преподаватель вокала,  
Жамбылский гуманитарный высший колледж им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Тараз*

**Медеева Анар Канатовна**

*преподаватель хорового дирижирования,  
Жамбылский гуманитарный высший колледж им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Тараз*

**Орлов Иван Олегович**

*преподаватель гитары Детской Школы Искусств им. Мукана  
Толебаева,  
Республика Казахстан, Жамбылский район, с. Аса,*

#### **THE EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING METHODS IN THE FIELD OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION**

**Anna Orlova**

*Piano teacher,  
Zhambyl Higher Humanitarian College named after Abai,  
Kazakhstan, Taraz*

**Zabida Khudataeva**

Vocal teacher,  
Zhambyl Humanitarian Higher College named after Abai,  
Kazakhstan, Taraz

**Anar Medeeva**

Teacher of choral conducting,  
Zhambyl Higher Humanitarian College named after Abai,  
Kazakhstan, Taraz

**Ivan Orlov**

Guitar teacher  
of Children's School of Arts named after Mukana Tolebaeva,  
Kazakhstan, Zhambyl district of Asa village

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются новые возможности и подходы в организации дистанционного обучения музыкальному искусству. Рассмотрены методы дистанционного обучения и эффективность их использования в фортепианной и вокальной педагогике. Освещена область положительных и отрицательных аспектов дистанционного обучения. Доказано, что при дистанционном обучении, невозможно повысить художественный и исполнительский уровень учащихся.

**Abstract.** This article discusses new opportunities and approaches in the organization of distance learning in the musical art. The methods of distance learning and the effectiveness of their use in piano and vocal pedagogy are considered. The area of positive and negative aspects of distance learning is highlighted. It is proved that, with distance learning, it is impossible to increase the artistic and performing level of students.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство; дистанционное обучение; качество урока; методы проведения урока; музыкальная педагогика.

**Keywords:** the art of music; distance learning; the quality of a lesson; the methods of conducting lessons; music pedagogy.

В настоящее время в связи с широким развитием интернет-коммуникаций вопросы организации обучения с использованием дистанционных технологий приобретают особую актуальность. Преподаватель, не применяющий дистанционные технологии и не владеющий основами электронного обучения, становится менее конкурентоспособным в профессиональном сообществе [1, с. 6].

Музыкально-педагогический процесс изначально весьма консервативен. Это объясняется тем, что методика преподавания, особенно исполнительских дисциплин, складывалась и выверялась на протяжении многих десятков, а то и сотен лет. Традиции и опыт многих авторитетных педагогов, зафиксированные в авторских методиках, определяют устойчивость форм и видов обучения, репертуара, взаимодействия между учителем и учениками. Однако все вышесказанное совершенно не означает, что в музыкальной педагогике не происходит никакого развития. Имеется в виду всего лишь определенная устойчивость и преемственность традиций, основанных на эмпирически обусловленных методах работы. Особенно это касается представителей исполнительского направления музыкальной деятельности, которые являются подавляющим большинством среди всех обучающихся музыке [2]. Дистанционное обучение – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Как это сказывается на качестве урока? Давайте рассмотрим несколько методов проведения дистанционного занятия по предмету фортепиано.

1 метод – онлайн-урок, когда учитель и ученик находятся одновременно каждый за своим инструментом, и в режиме реального времени учитель может сделать замечание и остановить игру ученика в любой момент. В этом случае, способ онлайн урока неизбежно влечёт за собой существенные искажения звука, становящиеся критичными для возможности оценки звукового результата преподавателем. Звук плывет, прерывается и тембрально имеет мало общего с оригиналом. Не важно, какую использовать платформу для связи – искажения звука присутствуют везде. Однако, этот способ – единственно возможный для проведения урока с начинающими обучение по двум причинам: 1) репертуар для начального этапа обучения простой, задачи ставятся конкретные, не высокая скорость исполнения пьесы, а владение звуковыми красками (и педалью, при ее использовании) находится на базовом уровне, вместе с тем, учащемуся намного привычнее и комфортнее находиться в прямом контакте с преподавателем, указывающим ему на ошибки здесь и сейчас и словесно помогающим их исправить. Показ преподавателя на инструменте тоже может быть использован; визуально можно контролировать и корректировать посадку, постановку игрового аппарата и применение штрихов.

2 метод – просмотр видеозаписи ученика с последующими потактовым (письменными или устными) разбором и комментариями учителя.

Способ видеозаписи с комментариями несравненно информативнее с точки зрения качества записи и воспроизведения звука, особенно если при воспроизведении пользоваться наушниками. Именно поэтому видеозаписи применяются на отборах на международные конкурсы (а онлайн-прослушивания – крайне редко и только при условии профессиональной аппаратуры для трансляции игры участников). У этого режима есть неоспоримые преимущества:

1) пока ученик сделает запись, которая удовлетворит его собственные требования, он УЖЕ проведёт работу над качеством своей игры и повысит уровень самоконтроля;

2) учитель имеет возможность значительно более тщательно вслушаться в детали игры ученика, повторно прослушивать отдельные места, ставить запись на паузу, чтобы сформулировать замечание, не прерывая игры ученика; а ученик впоследствии имеет письменные комментарии учителя, с которыми можно сверяться постоянно (мы прекрасно знаем, как ученики часто запоминают не 100% замечаний). Ученик может перенести комментарии в виде пометок карандашом в свои ноты. Устные комментарии по телефону также возможны, но на заключительном этапе работы, когда уже основная работа среднего этапа выполнена и речь идёт о более глобальных задачах – форме, эмоциональном наполнении и т.д. Для учителя этот метод НАМНОГО более энергозатратен, в том числе с точки зрения затраченного времени, особенно если подходить к делу тщательно, а не ограничиваться общими замечаниями. Учитель может также отправлять записанные видеоролики с показом отдельных мест, так же, как мы это делаем на обычном уроке.

Дистанционное занятие урока вокала, так же проводятся на разных интернет платформах. Большая часть учащихся пользуются планшетами, телефонами, которые устанавливают справа от инструмента, либо прямо перед собой. Во время пения учащиеся стоят как перед камерой, так и в профиль, для того, чтобы было лучше видно положение корпуса тела и головы во время пения и игры за инструментом. Для сохранения необходимых качеств «певческого» дыхания и выработки внешнего поведения певца, основное положение корпуса и головы должно быть следующим: голову держать прямо, свободно, не опуская ее вниз и не закидывая назад; стоять твердо на обеих ногах, равномерно распределять тяжесть тела; корпус держать прямо без напряжения [3, с. 27]. Занятия поведятся в деловой форме одежды, фон видео не отвлекающий учащихся от процесса обучения.

Важно отметить, что при переходе на дистанционное обучение, учащиеся не сразу включились в этот процесс. Детям было сложно быстро ориентироваться на уроках и в подготовке к ним. Намного проще



учащимся, которые знакомы с музыкальной грамотой, они могут непосредственно сыграть и спеть свои произведения. Дистанционное обучение стимулирует учащихся к самостоятельному чтению нот и изучению знаков в музыкальном тексте, мотивирует к преодолению возникших с обучением трудностей. Особенность онлайн-занятий заключается в том, что в работе с учащимися можно отрабатывать уже разобранный текст. Очень трудно разбирать новые произведения, особенно с учащимися не имеющих музыкального образования, и практически невозможно работать над звуковыми задачами, динамическими оттенками, не хватая тактильного контакта с учащимися. Трудно учащимся, не умеющим самостоятельно сочетать игру вокальной строчки с пением, у учащихся с не сформированными навыками чтения с листа, часто возникают сложности с грамотным разбором нотного текста. Онлайн занятие дает возможность контролировать постановку корпуса тела и головы, работу артикуляционного аппарата, работу певческого дыхания.

Применение видео и аудио записей на уроке. Данный метод, на уроках вокала, удобен учащимся для самоконтроля, просматривая и прослушивая свои записи, учащимся удобно в последующем работать над своими ошибками. Преподаватель комментирует видео либо запись, при этом указывая на положительные и отрицательные моменты самостоятельной работы учащегося. На начальных этапах дистанционного обучения заметно снижение темпа разучивания музыкальных произведений из-за низкой мотивации к занятиям и медленного темпа усвоения знаний учащимися.

Очень важно, чтобы учащийся хорошо видел на экране лицо преподавателя. Так учащийся будет внимательнее на время занятия и сможет видеть, как преподаватель показывает мимику и работу певческого аппарата, Освещение должно быть хорошим, в кадре не должно быть отвлекающих внимания предметов. Форма одежды должна быть деловая, голос должен быть громким, дикция четкой. Говорить нужно спокойно, неторопливо, учитывая недостатки интернет соединения. Перед проведением занятия необходимо уточнить, хорошо ли слышит преподавателя учащийся, четкое ли изображение. Во время проведения дистанционного занятия, говорить приходится гораздо больше обычного, а из-за плохой связи и гораздо громче обычного, это приводит к большим нагрузкам на голосовые складки. С точки зрения охраны голоса, знание механики звукообразования, понимание методических приемов и знание режима предохранит певца от неумеренности в использовании голоса, от различных опасных экспериментов над голосовым аппаратом и поможет ему сохранить свежесть голоса возможно дольше [4, с. 412]. Съемка на

камеру часто вызывает напряжение, и человек может отвлекаться на свое изображение, при этом выглядя более зажатым. Онлайн-занятия в вокальной педагогике возможны, но как вынужденная мера в период перехода на дистанционное обучение.

На уроках хорового дирижирования, используются несколько форм работы:

1. Голосовые и текстовые сообщения в мессенджерах.

«WhatsApp» – один из самых популярных мессенджеров, которые используют в современном обществе. Практически все учащиеся и их родители имеют «WhatsApp», через «WhatsApp» легко передавать сообщения, аудио и видео записи, так же можно передавать ссылки, давать рекомендации.

2. Видео-звонок по Zoom и WhatsApp. Наиболее простой, удобный способ для ведения индивидуальных занятий на уроках дирижирования. Согласно расписанию либо в назначенное время, преподаватель совершает видео-звонок учащемуся. Важнейшим условием данной формы занятий является то, что преподаватель должен видеть корпус тела, положение рук во время дирижирования. Ноты разучиваемых произведений заранее высылаются преподавателем учащемуся. Видео-звонок дает возможность проверить домашнее задание, отработать недочеты, трудные места, а также увидеть условия в которых занимается учащийся.

3. Видео урок. Преподаватель заранее записывает урок в формате видеозаписи. Преподаватель показывает и рассказывает, что нужно сделать. Видео урок дает возможность разучивать произведение и наглядно показывать учащемуся сложные места, высчитать ритмический рисунок, работать отдельно по голосам. Видео урок загружается преподавателем на Youtube канал, а учащемуся высылается ссылка, этот способ удобен тем, что данный урок можно просматривать столько, сколько учащемуся необходимо.

4. Видеоотчет учащегося. Проверка и корректировка домашнего задания осуществляется через видеоотчет.

Учащийся присылает преподавателю видео с выполненным домашним заданием. По данному видео преподаватель дает рекомендации и приемы исправления тех или иных ошибок допущенных учащимся. Видеоотчет от учащегося прекрасный способ обратной связи от учащегося к преподавателю.

Все выше перечисленные способы хороши в том случае, если у учащегося есть музыкальный инструмент. В обычных условиях обучения учащиеся, не имеющие инструмент занимались в учреждении где они проходили обучение. Конечно, важнейшим этапом перехода на дистанционное обучение является приобретение инструмента. При дистанционном формате обучения есть как плюсы, так и минусы, которые

определились в ходе работы. Из плюсов хочется отметить следующее: в индивидуальных формах обучения есть возможность выбора времени проведения занятий; для родителей проводятся индивидуальные консультации по выполнению домашнего задания учениками младших, средних классов. Многие учащиеся вокального и хорового отделения, приобрели музыкальные инструменты, что поспособствовало лучшему усвоению материала, разучиванию нотного текста и хорошему контакту с концертмейстером, который в свое время периодически отправляет видео и аудио записи, под которые учащийся может разучивать свой репертуар.

Минусов, к сожалению, в нашей деятельности оказалось больше: искажение звука по видеосвязи; отсутствие дома инструмента у некоторых учащихся и преподавателей; у многих ребят слабое техническое оснащение для получения доступа к интернет-ресурсам; страдает дисциплина у детей в отношении дистанционных занятий; отсутствие навыков самоорганизации учебной деятельности вне прямого контакта с преподавателем; нехватка физического контакта педагог-ученик; нет традиционных академических прослушиваний учащихся, отчётных концертов, как итогового результата.

Возможно ли при дистанционных занятиях по специальности повысить свой художественный уровень и уровень исполнительского мастерства? Конечно же нет. Все это вынужденная мера, призванная по большей части сохранить дисциплину и достигнутый прежде уровень у учеников и студентов в период, далекий от нормального течения жизни. Ни о каком творческом росте речи быть не может; напротив, мы наблюдаем сейчас явный эмоциональный спад у многих учеников, в обычной жизни бывших чуткими и горячо откликающимися на образную сторону исполняемой музыки. Эмоция – тончайшая из вырабатываемых человеком и самая легко воспламеняющаяся энергия, силу воздействия которой трудно переоценить. Эмоцию, составляющую основное наполнение музыкального языка, можно считать объединяющим человечество метаязыком. Все мысли и ощущения человека – эмотивны, все психологические или органические процессы, поведенческие атаки оценены и эмоционально окрашены. Качественно охарактеризованны чувствами [5, с. 71].

Впрочем, и вне связи с чрезвычайными обстоятельствами дистанционное обучение не обладает той необходимой степенью эмоционального контакта между учеником и учителем, без которого невозможно развитие творческих способностей ученика. Вывод – дистанционное обучение в нашей сфере – это только лишь вынужденная мера и ни в коем случае не может быть применима как заменитель очного обучения.

**Список литературы:**

1. Вайндорф-Сысоева М.Д., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения. – Москва: Юрайт, 2017. – 194 с.
2. Ключкова Е.Ю. Информационные технологии в структуре современного музыкального образования // Современные проблемы науки и образования. – № 3. – 2015.
3. Павлицева О. Методика постановки голоса. – Москва-Ленинград: Изд-во «Музыка», 1964. – 124 с.
4. Павлицева О. Методика постановки голоса. – Москва-Ленинград: Изд-во «Музыка», 1964. – С. 412-413.
5. Силантьева И. Путь к интонации. – Москва: Товарищество научных изданий КМК, 2009. – С. 71.

## РАЗДЕЛ 2.

### ПСИХОЛОГИЯ

#### 2.1. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА. ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭРГОНОМИКА

##### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

*Екатерина Мария Валентиновна*

*соискатель,*

*ФГБОУ ВО Ярославский Государственный Педагогический  
Университет им. К.Д. Ушинского,*

*преподаватель,*

*ГПОУ ЯО Ярославский медицинский колледж,*

*РФ, г. Ярославль*

##### THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL IDENTITY, MOTIVATION FOR TRAINING AND PROFESSIONAL CRISIS IN FUTURE NURSES DURING THEIR STUDIES AT A MEDICAL COLLEGE

*Maria Ekaterinina*

*Applicant*

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky  
Teacher,*

*Yaroslavl Medical College,*

*Russia, Yaroslavl*

**Аннотация.** В статье анализируется формирование профессионализма медицинских сестер в зависимости от развития профессиональной идентичности и мотивации. Представлен анализ

эмпирического исследования, проведенного среди студентов, обучающихся по специальности «сестринское дело» по разным формам обучения: очной и очно-заочной. Выделенные особенности изменения структуры учебной мотивации и её трансформации в профессиональную в течение периода обучения в колледже характеризуют особенности прохождения профессионального кризиса студентами в середине обучения как важный этап развития профессионализма.

**Abstract.** The article analyzes the development of professionalism of nurses depending on the formation of professional identity and motivation. The analysis of an empirical study conducted among students studying in the specialty "nursing" in different forms of education: full-time and part-time. The highlighted features of the change in the structure of educational motivation and its transformation into a professional one during the period of study at college characterize the features of the passage of the professional crisis by students in the middle of training as an important stage in the development of professionalism.

**Ключевые** слова: профессиональная идентичность; мотивация обучения; медицинские сестры; студенты; профессионализм

**Keywords:** professional identity; learning motivation; nurses; students; professionalism

В современном мире, касательно любой профессии, одной из наиболее важных проблем является повышение уровня профессионализма. Учитывая, что в настоящее время существует тяжелая эпидемиологическая ситуация по всему миру в связи с распространением инфекции COVID-19, Всемирная организация Здравоохранения объявила 2021 год Международным годом медико-социальных работников [6], и потому к профессионализму медсестер обращено особое внимание.

Профессионализм медсестер ассоциируется прежде всего с качеством оказания медицинских услуг, и поскольку медсестры должны обладать хорошими знаниями, навыками, этикой и дисциплиной, то актуальным вопросом является формирование высокого уровня профессионализма. А.К. Маркова считает, что «профессионализм человека - это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов - внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств» [5, с. 30], а значит профессионализм зависит не только от операционной стороны, но и от мотивационной. Многие зарубежные ученые обращают на связь профессионализма и профессиональной идентичности, как например, Göriş и др.

отмечают, что «профессионализм – это приобретение человеком профессиональной идентичности и чувства знаний и навыков» [см. по: 11, с. 82]. Другими учеными, в свою очередь, отмечается, что имеется прямое влияние между представлением медсестер о профессиональных ценностях и предоставляемом ими качеством медицинских услуг, и если ценности достаточно высоки, то вместе с ними и повышается эффективность сестринской деятельности [10]. Закономерным является и вывод Ertürk и Özmen о том, что профессиональная идентичность медсестер должна быть сильной, чтобы медсестры могли предоставлять качественные услуги обществу [см. по: 11, с. 83]. Профессиональная идентичность начинает приобретаться медсестрами еще на стадии обучения в учебном заведении, в процессе освоения будущей социальной роли, то есть в процессе профессионализации, как указывают Clouder, Howkins и Ewens [см. по: 9, с. 49].

Процесс формирования профессиональной идентичности медсестер в период обучения зависит от двух факторов, по мнению Gray и Smith (1999) это – образовательная среда (учебный климат) и клинические преподаватели (образцы для подражания) [см. по: 11, с. 84], и именно поэтому изучение мотивации обучения у студентов-медсестер определяется как основа для определения их профессиональной идентичности. Определение характерных особенностей мотивации обучения у будущих медсестер сможет предоставить информацию не только об их стремлениях в плане учебной деятельности, но и стремлениях к профессиональным достижениям, поскольку обучение в колледже, как среднем профессиональном учреждении имеет отличительные особенности от высших учебных заведений, и в первую очередь это нацеленность на практическое освоение профессии, начиная с первого курса.

С целью изучения мотивации обучения у будущих медсестер, нами было проведено эмпирическое исследование в Ярославском медицинском колледже и в его Рыбинском филиале. В исследовании приняли участие 155 студентов отделения «Сестринское дело», по двум формам обучения: очной (N=75) и очно-заочной формы (N=80). Для качественной оценки развития мотивации учебной деятельности студентов отделения «Сестринское дело» использовалась комплексная диагностика мотивации учебной деятельности Е.В. Карповой, позволяющая диагностировать 8 мотивационных подсистем: подсистему внешней мотивации, подсистему внутренней мотивации, подсистему мотивации достижения, подсистему мотивации безопасности, подсистему мотивационных стереотипов, подсистему мотивации самореализации, подсистему антимотивации, подсистему внеучебной мотивации [1, 2]. Также были использованы методы обработки и интерпретации результатов:

коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $\rho$ ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации. Для обработки результатов использовалась программа «IBM SPSS Statistics 23».

Было обнаружено, что на первом курсе у студентов очной формы обучения доминирующие мотивационные подсистемы, обладающие наибольшим количеством корреляций с другими подсистемами, это антимотивация и мотивация безопасности. У студентов очно-заочной формы обучения доминирующие подсистемы это – антимотивация и внешняя мотивация. Необходимым будет уточнить, что студенты очно-заочной формы обучения отличаются от студентов очной социально-демографическими характеристиками. Из 80 опрошенных профессиональное образование (среднее профессиональное или высшее профессиональное) имеют 48 студентов, одновременно с обучением совмещают работу – 57 студентов, а возрастной интервал опрошенных представляет широкий диапазон: от 19 до 48 лет. Следовательно, для данного контингента преобладающая внешняя мотивация вызвана внешней необходимостью.

На втором курсе у студентов очной формы обучения ликвидировалась одна мотивационная подсистема – внешняя мотивация. Преобладающей мотивационной подсистемой является антимотивация, но большую значимость приобретает внеучебная мотивация, что у студентов очно-заочной формы обучения происходит только на третьем курсе обучения, и там она становится преобладающей подсистемой. На 2 курсе очно-заочной преобладающими мотивационными подсистемами являются: внешняя мотивация, антимотивация, мотивационные стереотипы, по увеличивает резко значимость мотивация безопасности.

На выпускном курсе у студентов очной формы обучения преобладающей мотивационной подсистемой становятся мотивационные стереотипы (и чуть менее значимой все еще является антимотивация), а у студентов очно-заочной – антимотивация. Представляющим особый интерес является также и то, что значима в общей структуре мотивация безопасности для студентов обеих форм обучения, но, например, внутренняя мотивация или мотивация достижения развиты достаточно слабо, по сравнению с преобладающими подсистемами. Мотивационное ядро системы у студентов-медсестер выстраивается на основе мотивационных подсистем, связанных с сохранением индифферентного образа жизни, психологического комфорта, отказа и отрицания от принятия инициативности, креативности в профессиональной деятельности.

Метод определения индексов структурной организации позволил выделить специфическую закономерность построения системы мотивации.



вазии обучения: в середине обучения у студентов индекс когерентности становится меньше. У студентов очной формы обучения на курсе он составляет 33, на втором 22, на третьем 39, а у студентов очно-заочной формы он снижается на третьем курсе: на первом он составляет 17, на втором 29, на третьем 25, на четвертом 4. Данный индекс характеризует степень интегрированности мотивационной системы, но в середине обучения он снижается, а у студентов очно-заочной формы даже на последнем курсе становится минимальным, что означает распад системы, её инволюцию. Анализ показал, что у студентов преобладающие мотивационные подсистемы – это противоположно направленные к обучению подсистемы. Вероятнее всего, у студентов в середине обучения учебная мотивация полностью сменяется профессиональной, и происходит принятие будущей профессии, и формирование профессиональной идентичности, соответствующей трудностям будущей профессиональной деятельности.

Относительно причин снижения индекса когерентности в середине обучения у студентов, можно предположить, что студенты переживают период профессионального кризиса. Ю.П. Поваренковым выделены кризисы профессионального обучения, которые в зависимости от типа учебно-профессионального образовательного учреждения могут существенно различаться: у студентов педагогического университета выделяются два основных кризиса – 2-го курса и 4-го курса. В период первого кризиса у студентов происходит перестройка методов учебной работы для решения новых учебных задач, наступает понимание различий сложившихся в школе методов учебной деятельности и требований вуза. В период 2 кризиса у студентов формируется осознание теоретико-практического разрыва и понимание трудностей реальных профессиональных задач. Ю.П. Поваренков отмечает, что в педагогическом колледже, как в другом типе учебного заведения, эти 2 кризиса совмещены по времени и приходятся на 2-й год обучения, потому как «академическое, и профессиональное развитие начинается одинаково, что имеет как свои положительные, так и отрицательные стороны» [7, с. 93].

Подводя итог, отметим ряд важных положений общего характера. Во-первых, достаточно известными являются тяжелые условия работы у медсестер вследствие нехватки медицинских кадров, неравномерного распределения нагрузки и большой доли ответственности за сохранение здоровья и жизни пациентов. При этом профессиональная деятельность медсестры стереотипизирована, ограничена жесткими правилами (например, правилами алгоритма манипуляций, указаниями врача, старшей медицинской сестры и т.д.) и потому мотивационные подсистемы, направленные на достижения, активность и инициативное

поведение слабо развиты, поскольку в реальной работе медсестры подобные мотивы поведения могут служить препятствием для оказания медицинской помощи и даже повлечь риск для здоровья и жизни пациентов. Во-вторых, профессиональный кризис у студентов в середине обучения, как видно по анализу данных, меняет полностью структуру учебной мотивации, оказывая дезинтегрирующее влияние, но одновременно с этим он является важным этапом развития профессионализма у будущих медицинских сестер, выступая этапом принятия профессии, осознания её особенностей. В-третьих, образовавшееся мотивационное ядро, наполненное противоположными к обучению подсистемами, не обладает однозначным характером в плане пользы или вреда для будущих медсестер. Традиционный подход в психологии к процессу профессионализации, известный как парадигма ПВК-подхода, рассматривает процесс профессионализации через развитие профессионально-важных качеств, из чего логически следует, что профессионализм возможен только при наличии высокого уровня развития данных качеств. Но данный подход обладает рядом ограничений, выделенных В.А. Толочком [8]. Так, например, в работе показано [3], что высокий уровень развития данных качеств (например, эмпатии) не является гарантией эффективной медицинской помощи, потому как он может способствовать образованию эмоционального выгорания. Одновременно с этим нельзя и исключать, что определенный уровень развития профессионально-важных качеств нужен для становления профессионалом в области сестринского дела. Maginnis указывает, что для того, «чтобы стать медсестрой, требуется развитие профессиональных способностей, в частности, социализация в профессии и развитие профессиональной идентичности» [13, с. 91]. Таким образом, профессионализм зависит от профессиональной идентичности и мотивации, а профессионалом студентка-медсестра может стать при одном условии, если будет ясно себе представлять свою будущую роль, и как считает Venner сможет ответить на вопрос «Какой медсестрой я хочу быть?» [см. по: 12, с. 14]. Следовательно, ставится перспектива для дальнейшего исследования – изучение мотивационных профессионально-важных качеств, впервые представленных в типологии ПВК А.В. Карповым [4, с. 9-10]. Именно мотивационные ПВК могут компенсировать низкий уровень развития операционных ПВК и их взаимодействие является предметом для отдельного анализа.

### Список литературы:

1. Карпова Е.В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета

- им. Н.А. Некрасова. Серия психологические науки. «Акмеология образования». 2005. Т. 11. Вып. 3. С. 107-112.
2. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 570 с.
  3. Карпова Е.В., Екатеринина М.В. Специфика субъектных детерминант процесса профессионализации медицинских сестер // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 3 (53). С. 98-107.
  4. Карпов А.В., Савин И.Г. Психологический анализ деятельности: учебное пособие / А.В. Карпов, И.Г. Савин, Яросл. гос. ун-т. - Ярославль: ЯрГУ, 2005. - 144 с.
  5. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. – 308 с.
  6. Международный год медико-санитарных и социальных работников, 2021 г. [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/campaigns/annual-theme/year-of-health-and-care-workers-2021> (дата обращения: 22.11.2021).
  7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
  8. Толочек В.А. Компетентностный подход и пвк-подход: возможности и ограничения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. № 2. С. 123-137.
  9. Altioğ H.O. Ustun B. Meaning of professionalism in nursing students // American Journal of Social Sciences. 2014; 3:6, pp. 48-60. URL: [https://www.researchgate.net/publication/330753797\\_Meaning\\_of\\_Professionalism\\_in\\_Nursing\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/330753797_Meaning_of_Professionalism_in_Nursing_Students)
  10. Geyer N.M., Coetzee S.K., Ellis S.M., Uys L.R. Relationship of nurses' intrapersonal characteristics with work performance and caring behaviors: A cross-sectional study // Nurs Health Sci. 2018, 20 (3), pp. 370-379. DOI:10.1111/nhs.12416.
  11. Güner Y., Turhal E., Üçüncüoğlu M., Tuncel B., Akturan S., Keleş Ş. The Formation of Professional Identity in Nursing // Türkiye Biyoetik Dergisi, 2021, Vol. 8, No. 2, pp. 82-89. DOI:10.5505/tjob.2021.72677.
  12. Hoeve ten Y. From student nurse to nurse professional: The shaping of professional identity in nursing. Dissertation. [Groningen]: Rijksuniversiteit Groningen. 2018. 212 pp. URL: [https://www.researchgate.net/publication/323773006\\_From\\_Student\\_Nurse\\_to\\_Nurse\\_Professional](https://www.researchgate.net/publication/323773006_From_Student_Nurse_to_Nurse_Professional) (дата обращения: 11.06. 2020).
  13. Maginnis C. (2018). A discussion of professional identity development in nursing students // Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 2018, 6(1), pp. 91-97. DOI: 10.14297/jpaap.v6i1.302.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам LVI международной  
научно-практической конференции*

№ 11(56)  
Декабрь 2021 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 09.12.21. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 2,75. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74  
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)