

**SciPress.ru**



Научно-издательский центр  
**ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ**  
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный  
научно-практический журнал**

**МИР ПЕДАГОГИКИ  
И ПСИХОЛОГИИ**

**05 (82) 2023**

ISSN 2712-7796



9 772712 779000 >

**[www.scipress.ru/pedagogy](http://www.scipress.ru/pedagogy)**

УДК 37+159.9  
ББК 74+88  
М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.  
Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2023. №05 (82).  
386 с.



В международный научно-практический журнал «Мир педагогики и психологии» включены статьи по всем направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран. Журнал предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/pedagogy/>

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0).

УДК 37+159.9  
ББК 74+88



© Научно-издательский центр  
«Открытое знание», 2023  
© Коллектив авторов, 2023

**Главный редактор:**

**Плесканюк Татьяна Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ.

**Редакционный совет:**

**Ежкова Нина Сергеевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, эксперт по аттестации педагогических работников государственных профессиональных организаций Тульской области, г. Тула, РФ

**Кузава Ирина Борисовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г.Луцк, Украина.

**Николаенко Сергей Владимирович** – доктор педагогических наук, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, Республика Беларусь

**Састамойнен Тамара Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, РФ

**Сметанина Ольга Михайловна** – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н. Новгород, РФ

**Фирсова Анна Михайловна** – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования, лауреат премии правительства Российской Федерации в области образования, г. Н. Новгород, РФ

**Шамов Александр Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

**Редакционная коллегия:**

**Анисимова Людмила Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

**Бойцова Инта Валентиновна** – кандидат педагогических наук, магистр МВА, преподаватель отделения среднего профессионального образования Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород

**Винарчик Елена Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психология личности и специальная педагогика, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

**Капустина Валерия Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, РФ

**Кондрашкина Антонина Александровна** – кандидат педагогических наук, завкафедрой культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

**Малушко Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, РФ

**Новоградская-Морская Нинель Антоновна** – кандидат педагогических наук, доцент, Донецкая академия управления и государственной службы при главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, Донецкая Народная Республика

**Пирожкова Алёна Олеговна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания, Институт филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

**Стафеева Анастасия Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

**Ухина Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

**Шалагинова Ксения Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4, г. Тула, РФ

***Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет, ответственность за достоверность информации несут авторы статей***

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Общая педагогика, история педагогики и образования .....</b>   | <b>8</b>  |
| Восканян Т.А. Вопросы эстетического воспитания ребенка путем творческой деятельности.....   | 8         |
| Иванова Т.А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития учителей родного языка .....   | 15        |
| Махмудов Ф. И. Геймификация как форма контроля знаний учащихся в школе на уроках географии .....  | 28        |
| Мингазова Г.Г., Вологодская О.В. Диагностика уровня развития естественнонаучной грамотности школьника .....   | 32        |
| <b>Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) .....</b>  | <b>41</b> |
| Абжарова Ж.К. Применение мультимодальной среды обучения на базе Интернета в преподавании иностранного языка в вузе .....  | 41        |
| Айрапетян Э.О. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в условия общеобразовательной школы .....  | 48        |
| Андрусёва И.В., Агафонова К.Ю. Приёмы повышения учебной мотивации на уроках окружающего мира.....   | 54        |
| Безменова Л.Э., Маринникова О.Д. Некоторые особенности обучения фразовым глаголам английского языка.....  | 57        |
| Волкова Д.А. Использование аутентичного видеоблога на уроках английского языка в школе .....  | 64        |
| Галоян Р.Э. Комиксы как средство обучения иностранному языку.....   | 70        |
| Двоерядкина Н.Н. Обучение математике с применением цифровых технологий студентов гуманитарных направлений.....  | 78        |
| Казакова А.В., Савченко В.В. Проектная деятельность как средство развития социальных навыков младших школьников .....   | 84        |
| Карпачева И.А., Ханина А.С. Модель патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.....  | 89        |
| Крайнова О.А., Мамедова, Л.В. Обобщение психолого-педагогического опыта практиков образования РФ и РС(Я) по использованию дидактических игр в формировании предпосылок учебной деятельности старших дошкольников..... | 95        |
| Кривочкина К.В. Использование цифровой образовательной среды при обучении истории в школе .....   | 106       |
| Маркова А.А. Онлайн курсы как сфера для развития младшего школьника.....  | 112       |
| Майорова А. В., Аскерова С. С., Тетёркина А. П. Геймификация как способ активации учебной мотивации студентов высших учебных заведения .....  | 118       |
| Нурмухаметова А.Р. Специфика использования образовательных квестов в процессе обучения истории.....   | 125       |

|  |            |
|--|------------|
| Османова Э.Э., Ибрагимова А.Р. Результаты диагностики уровня сформированности читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития.....                   | 135        |
| Разваляева В. А., Шахмалова И. Ж. Результаты психолого-педагогического исследования адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению ..   | 142        |
| Федунова М.Н. Модель SAMR в трансформации проектирования заданий на базе современных цифровых инструментов при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов.....                | 151        |
| Харитонов А.И., Остапец И.А., Остапец В.А. Влияние волевых качеств спортсменов на результативность в соревнованиях (на примере самбо) .....  | 159        |
| Чигирёва А.Н. Классификация видов самостоятельной работы обучающихся при изучении иностранного языка .....   | 167        |
| Шефер Е.В. Важность формирования навыков языковой догадки у студентов .....  | 177        |
| Шефер Е.В. Роль профорганизации в профориентационной работе со студентами педагогических специальностей .....  | 185        |
| Шиянова А.А. Дидактические материалы в помощь учителю родного языка ХМАО – Югры .....  | 192        |
| Якимович Е.П., Крашевский А.С. Вовлечение школьников в инновационную деятельность в аграрной сфере.....  | 201        |
| Якимович Е.П., Крашевский А.С. Проектная и научно-исследовательская деятельность в области агротехнологий и агрохимии в образовательных учреждениях дополнительного образования .....    | 206        |
| <b>Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) .....</b>  | <b>212</b> |
| Ибрагимова А.Р., Абакумова А.И. Использование мнемотехники как средства развития связной речи на уроках литературного чтения у младших школьников с задержкой психического развития..... | 212        |
| Ибрагимова А.Р., Абакумова А.И. Особенности развития связной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....   | 217        |
| Ибрагимова А.Р., Абхаирова П.Э. Роль игровых ситуаций в коррекции произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития.....                                       | 221        |
| Османова Э.Э., Ибрагимова А.Р. Возможности уроков литературного чтения в формировании читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития .....          | 226        |
| Османова Э.Э., Ибрагимова А.Р. Особенности читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития.....  | 231        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры .....</b>  | <b>236</b> |
| Беликов Е.Н., Юркова Ю.В. Формирование физической культуры младших школьников .....   | 236        |
| Волкова Г.А., Ведерникова Е.В. Уровень сформированности мотивации к занятиям физической культурой у школьных учителей и преподавателей вузов .....                                    | 241        |
| Рахматов А.И. Методы развития силовых способностей спортсменов, занимающихся армрестлингом, бодибилдингом, пауэрлифтингом и другими силовыми видами спорта .....                      | 248        |
| Рахматов А.И. Электростимуляция нервно-мышечного аппарата спортсменов, занимающихся армрестлингом .....   | 252        |
| Соймонов И.А., Столбов А.Н. Методика развития специальной выносливости боксеров.....  | 256        |
| <b>Теория, методика и организация социально-культурной деятельности ...</b>   | <b>266</b> |
| Жолобова М.В, Мустафаева С.А.Использование социальных проектов во внеурочной деятельности как условие формирования коллектива в начальной школе .....                                 | 266        |
| <b>Теория и методика профессионального образования.....</b>   | <b>270</b> |
| Бакшеева К. М., Крючкова С. А., Волосатов Б. Е. Иноязычная подготовка будущих экономистов в транспортном вузе .....   | 270        |
| Мацакова Н.В. Реализация проекта по выявлению сходств и различий сигналов невербального общения среди носителей русского и немецкого языков (в рамках обучения немецкому языку) ..... | 278        |
| <b>Общая психология, психология личности, история психологии .....</b>  | <b>286</b> |
| Берзина К.В., Шахмалова И.Ж. Коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста посредством программы «Позитивная школа» .....  | 286        |
| Медведева И.А., Осин Р.В. Рефлексивность и ее исследование у психологов-консультантов .....   | 294        |
| <b>Социальная психология .....</b>  | <b>302</b> |
| Газиева З.Л. Особенности протекания коммуникативной дезадаптации у старшеклассников с задержкой психического развития.....  | 302        |
| Патрикеева Э.Г., Беганцова И.С. Профессиональная аутентичность как основа просоциальных установок личности .....  | 312        |
| Тужикова Л.В. Художественный текст как инструмент психокоррекции в ритмологии.....  | 320        |
| Яньшина И.В. Психологические особенности потребления в период экономических кризисов.....   | 331        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Юридическая психология .....</b>   | <b>338</b> |
| Горватт-Божичко В.П. Теоретический обзор классификаций серийных убийц в России и за рубежом .....   | 338        |
| <b>Педагогическая психология.....</b>   | <b>348</b> |
| Григорьева Д.П., Андрусева И.В. Теоретический обзор исследований особенностей мыслительных операций у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза..... | 348        |
| <b>Коррекционная психология .....</b>   | <b>353</b> |
| Андрусёва И.В., Агафонова К.Ю. Принципы формирования учебной мотивации у младших школьников с ЗПР .....   | 353        |
| Архарова А.И. Телесно-ориентированная терапия, как метод улучшения состояния клиентов с депрессией .....  | 358        |
| Левашова А. В. Нейропсихологический подход в коррекционно-логопедической работе .....   | 365        |
| Ибрагимова А.Р., Абхаирова П.Э. Диагностика уровня сформированности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития.....                                      | 373        |
| Ибрагимова А.Р., Абхаирова П.Э. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития .....   | 380        |



## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

### Восканян Т.А. Вопросы эстетического воспитания ребенка путем творческой деятельности

**Восканян Тереза Арамаисовна**

студентка кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин  
ф-т гуманитарно-технический, филиал Ставропольского государственного  
педагогического института, РФ, г. Ессентуки  
e-mail: voskanyan\_tereza@mail.ru

### Issues of aesthetic education of a child through creative activity

**Voskanyan T.A.**

student of the Department of Theory and Methods of teaching philological disciplines  
faculty of humanitarian and technical, filial of Stavropol State Pedagogical Institute  
Russia, Essentuki

**Аннотация.** Эстетическое воспитание детей в современном мире предполагает приобщение к культуре, художественному творчеству наравне с общим образованием. У разных детей в наше время уровень эстетической воспитанности, в зависимости от условий жизни и воспитания, часто неодинаково и педагоги, в общем процессе воспитания, стремятся к оптимальному уровню эстетической воспитанности. В данной работе были определены уровни эстетического воспитания младших школьников и творческая деятельность во время занятий на уроках. Именно в творческой деятельности, применяя эмоционально чувственную сферу, развивается духовно-эстетическая активность личности ребенка – преобразователя и устроителя собственной жизни и окружающей его среды по законам красоты. Частью общей цели эстетического воспитания выступает развитие способностей детей к творчеству в искусстве и быту, в поведении и отношениях. В этих способностях объединяются: способность к любованию, переживанию и суждению окружающего мира, современный эстетический идеал и художественный вкус. И они уже существуют, их надо только увидеть и развивать. Они составляют реальную основу более поздней культурной зрелости детей.

**Ключевые слова:** творчество, эстетическое воспитание, младший школьник, структура, возрастные особенности, эстетический идеал, структура воспитания, сущность, особенность, художественная деятельность, эстетика, искусство, развитие личности, воспитание, образование.

**Abstract.** Aesthetic education of children in the modern world involves familiarization with culture, artistic creativity on a par with general education. Different children nowadays have a different level of aesthetic education, depending on the living conditions and upbringing, and teachers, in the general process of education, strive for an optimal level of aesthetic education. In this paper, the levels of aesthetic education of younger schoolchildren and creative activity during classes in the classroom were determined. It is in creative activity, using the emotionally sensual sphere, that the spiritual and aesthetic activity of the child's personality develops - the converter and organizer of his own life and the environment around him according to the laws of beauty. Part of the overall goal of

aesthetic education is the development of children's creative abilities in art and everyday life, in behavior and relationships. These abilities combine: the ability to admire, experience and judge the surrounding world, the modern aesthetic ideal and artistic taste. And they already exist, they only need to be seen and developed. They form the real basis of the later cultural maturity of children.

**Keywords:** creativity, aesthetic education, junior high school student, structure, age characteristics, aesthetic ideal, structure of education, essence, peculiarity, artistic activity, aesthetics, art, personality development, upbringing, education.

Творчество и эстетическое воспитание являются фундаментальными чертами человеческой жизни. Когда человек поглощен такого рода активностью, его мозг действует гораздо более интенсивно, чем во время обычной деятельности. Его мировосприятие меняется и наполняется большим количеством красок. Творческая деятельность направлена на создание качественно новых общественных ценностей. Стимулом к общественной деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить на основе имеющихся данных традиционными способами. Оригинальный продукт деятельности получается в результате нетрадиционной взаимосвязи элементов проблемной ситуации, привлечение неявно связанных элементов, установление между ними новых видов взаимозависимости. [2, с.6].

Творческая деятельность представляет собой целенаправленно организованный процесс, в котором субъект осуществляет предметную, содержательную деятельность, характеризующуюся творческой активностью и влияющую на уровень его культурного развития [1. с. 20].

Выдающиеся люди, рассматривающие различные стороны эстетической деятельности, живописцы и артисты, педагоги и специалисты по психологии, философы, систематически акцентируют свое внимание на значимости эстетического воспитания, воспитания эмоций и чувств.

Темы эстетического воспитания изучались выдающимися русскими педагогами, такими как К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, П.Ф. Лесгафт и др. видя в эстетическом воспитании ключ к формированию эстетических качеств, эстетического вкуса, педагоги-классики считали важным изучение литературы, музыки, изобразительного искусства, природы, а также художественного творчества в этой области.

Слово «эстетика» в переводе с греческого (aisthetikos) означает «чувственно воспринимаемый, имеющий отношение к чувственному восприятию». Это слово было впервые введено немецким теоретиком искусства Баумгартеном. Его работа «Эстетика» была опубликована в 1750 году. С этого времени эстетика стала отраслью научных знаний. Но сама эстетика зародилась намного раньше: ее истоки уходят в

далекое прошлое. Уже на пике развития цивилизации у человека появилась способность видеть и испытывать красоту вокруг себя. Данную способность называют эстетическим ощущением или чувством восприятия. В процессе социального становления общества эстетическое восприятие развивалось и обогащалось в процессе труда, когда человек, изменяя природу, изменял себя, социальные взаимоотношения и общество [5, с. 45].

В этимологии слово «эстетика» открывает важные обстоятельства эстетического воспитания, где основной стороной является воздействие на эмоции и чувства людей. Полагается, что эстетическое воспитание не менее актуально, чем развитие мыслительной деятельности школьников, так как «человек утверждает в предметном мире не только через посредство мышления, а и через посредство всех чувств» (К. Маркс).

Б.Т. Лихачев в своей работе «Теория эстетического воспитания школьников» берет за основу определение, данное К. Марксом: «Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Автор акцентирует внимание на роль педагогического влияния на эстетическое становление личности. К примеру, становление у ребенка эстетического отношения к реальности и искусству, как и становление его разума, вполне вероятно, становится неуправляемым, стихийным и самопроизвольным процессом. Уделяя большое внимание вопросам эстетического воспитания жизнью и искусством, ребенок, произвольно эстетически самосовершенствуется. При этом он неосознанно воспринимает сущность предметов, а развитие ребенка предусматривает стремление к развлечению. Тем более без вмешательства взрослых у ребенка могут сложиться ошибочные представления о жизненных ценностях и идеалах [6, с. 20].

При эстетическом воспитании необходимо принимать во внимание возрастные особенности понимания прекрасного, которые закладывают основу общего понятия природосообразности. Формируя, становление эстетической культуры младших школьников, необходимо, в первую очередь, брать во внимание психологические закономерности эстетического восприятия, которые зависят от уровня развития, эстетического опыта, степени сформированности представлений. Основная задача в данном процессе, где учитываются возрастные особенности школьников, заключается в достижении понимания все более сложных явлений и форм прекрасного, эстетических проблем [3, с. 22].

Одна из важнейших задач воспитания – выявление склонностей и дарований, развитие в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями [3, с. 9]. Нет истинного творчества без мастерства, без высокой требовательности, упорства и работоспособности, без таланта, который на девять десятых состоит из труда. Однако все эти качества ничего не стоят без художественной концепции мира, без мировоззрения, вне целостной системы эстетических принципов, претворяемых в образы. Мировоззрение художника зависит не только от количества изученных им философских истин. Оно рождается в самой жизни – из наблюдений над природой и обществом, из усвоения культуры человечества, из активного отношения к миру. Мировоззрение не только руководит талантом и мастерством, оно и само формируется под их воздействием в процессе творчества [1, с. 4]. Искусство доставляет одно из высших духовных переживаний – эстетическое наслаждение.

Итак, структура воспитания эстетической культуры младших школьников включает:

- воспитание как явление, процесс и деятельность;
- эстетическое воспитание как целенаправленное формирование эстетических потребностей, вкусов, взглядов и суждений;
- эстетику, раскрывающую сущность прекрасного и его роль в жизни человека;
- эстетическую культуру как свойство высокоразвитой личности, позволяющее человеку активно участвовать в созидании прекрасного;
- культуруобразующее воспитание.

На основе научных разработок С.Н. Жданова и Д.В. Колесова нами уточнены уровни эстетической воспитанности младших школьников, которые показаны на таблице 1.

**Таблица 1. Уровни эстетической воспитанности младших школьников**

| Аспект<br>уровень | Информационно–<br>познавательный  | Ценностно–<br>избирательный   | Деятельностно–<br>творческий  |
|-------------------|---|---|---|
| 1. Инертный       | Определенные знания об эстетике, национальном искусстве; образная широта невелика (2–3 вида образов); взаимосвязь характеристик художественных образов и выразительных средств искусства не устанавливается   | Низкий интерес к искусству, в т.ч. национальному, художественной образности и другим средствам образного выражения действительности (не выражен явно); эстетические качества действительности не вызывают интереса и активности в общении по поводу антиэстетических объектов и явлений                       | Способы эстетической деятельности немногочисленны, не осознаны, самостоятельное творчество проявляется слабо либо отсутствует   |
| 2. Целостный      | Изобразительно–выразительная целостность образного представления, познания в области эстетики и национального искусства широкие, стойкие, но в познании действительности преобладает созерцательность   | Возрастание интереса к художественным антиэстетическим явлениям не только в процессе обучения, но и в повседневной жизни, однако поступки определяются эстетическими ценностями лишь в отдельных случаях  | В учебно–творческой деятельности школьник применяет известные ему способы воссоздания художественных образов; творческая активность иногда проявляется, но носит несистематический характер; самостоятельность не стабильна   |
| 3. Продуктивный   | глубокие познания в области эстетики, искусства, этнокультуры, причем имеет место стремление к самообразованию, саморазвитию; при наличии изобразительно–выразительной целостности образного представления подросток свободно ассоциирует, его суждения многообразны, образно насыщены; проявляется устойчивая познавательная мотивация | потребность в восприятии и создании художественно–эстетических объектов, стремление к коммуникации, эстетическая мотивация поступков и деятельности (в том числе и в повседневной жизни); имеет место сознанный выбор художественных и эстетических объектов; созерцательность сочетается с действительностью | школьник не только полноценно владеет известными ему способами творческой деятельности, но и самостоятельно комбинирует их; творческие проявления выступают как стремление привнести собственное отношение в выполняемое дело, создать собственный образ; активность и самостоятельность проявляются всегда |

Главной особенностью решения и организации творчества подразумевает тщательное рассмотрение и изучение проявлений, интеллектуальной, эмоционально–волевых сфер человека. Необходимо, в первую очередь, уделять особое значение эмоциональной сфере в организации урока, тем более эмоциональность дает окраску творческим занятиям.

Организовывая различные творческие уроки с целью эстетического воспитания детей необходимо брать во внимания временные, энергетические и другие лимиты, придумывая ряд интересных и увлекательных мероприятий от одного занятия к другому. Несоблюдение мер в любом виде деятельности (лепка, рисование, аппликации и т.д.) превращает ее в скучную, а значит и бесполезную для творческой активности [4, с. 55].

Творческая задача – это задача, для выполнения которой требуется изменение изученных правил или самостоятельное составление новых правил и в результате решения которой создаются субъективно или объективно новые системы – информация, конструкции, вещества, явления, произведения искусства. Отличительными признаками тех предметов, процессов, решений задач, идей или произведений искусства, которые принято называть творческими, являются, как правило, новизна или уникальность, полезность у технических решений или эстетическая ценность у произведений искусства, изящество (т. е. внесение простоты туда, где раньше была сложность). Для творческих решений характерно также создание новых соотношений, так как прежде не связанные элементы при объединении часто дают новый единственный в своем роде эффект [2, с.3]. По этим признакам к творческим относят огромное количество решений, которые, тем не менее, внутри этой группы существенно отличаются степенью новизны и оригинальности, общественной значимости и полезности.

В области педагогики творческая деятельность дает разнообразие форм и методов каждому индивиду для организации той или иной работы, которые близки по душе каждому школьнику, и которым он отдает предпочтение во время урока, где требуется проявить свою творческую способность. В данном случае идет глубокое развитие всех сторон личности: интеллекта, нравственности, эстетических чувств. Вся творческая деятельность должна ориентироваться на определенные системы, а именно на такую систему занятий, которая бы удовлетворяла не только потребности на уроках или в новой информации, но и развила бы всесторонние способности личности. Поэтому, творчество — фактор становления и развития личности, усвоения ею культурных и духовных ценностей. Все это определяет набор характеристик определенного творческого пространства. [7, с. 92].

В творческой среде человек может вести себя по-особому: близко к сердцу принимает и оценивает окружающую действительность, развивает к нему эстетическое отношение, хранит в памяти его образы, передает его различными ассоциациями и символами. Человек рассматривает и анализирует окружение, в

котором находится в тесной связи и старается не разорвать целостность творческой системы. Если человек сосредоточит свое внимание на предмете искусства для того, чтобы его оценить, то он сознательно, подсознательно или бессознательно воспринимает его в системе связей: с другими предметами, действием, временем, развертывающихся в творческой среде.

Именно, творческая деятельность как эстетическое явление является связующим звеном между предметным окружением и процессом деятельности, где необходимо активное участие в нем человека, который несет в себе определенную смысловую нагрузку. Так же нужно отметить то, что данная деятельность активно воздействует на становление личности человека. [2. с. 36].

Таким образом, эстетическое воспитание — это целостный процесс формирования творчески развитой личности в творческой деятельности, способной чувствовать, применять, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, уродливое в жизни и искусстве.

Благодаря этому умелые педагоги могут не только сформировать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и сформировать подлинное мировоззрение человека посредством эстетического воспитания, ведь в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру, и развиваются основные эстетические качества будущей личности.

Творчество и творческая активность определяют ценность человека сегодня. Задача формирования творческой личности приобретает сегодня практический смысл, поскольку познавательная и преобразующая деятельность человека достигла такого уровня, при котором качества личности начинают напрямую влиять на эффективность работы и ее результат. Развитие творческой личности школьника — одна из важнейших задач обучения и воспитания. Активизация познавательной творческой деятельности учащихся во многом зависит от методов обучения, которые использует учитель.

### **Список литературы**

1. Аванесова Г.А. Творческая деятельность. – М.: Аспект Пресс, – 2013. – 120 с.
2. Аванесова Г.А. Творческая деятельность: теория и практика организации. – М.: Аспект Пресс, 2016. – 36 с.
3. Адашкина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности // Вопросы психологии, 2015. – №5 – С. 22
4. Асанова ИМ., С.О. Дерябина, В.В. Игнатъева. Организация творческой деятельности. – М.: Просвещение, 2013. – 55 с.
5. Баумгартен А.Г. Эстетика. Издательство Русский фонд содействия образованию и науке (Университет Дмитрия Пожарского), 2021. - 760 с.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1985. – 55 с.
7. Лукьянов Б. Г. В мире эстетики. – М.: Просвещение, 1983. - 92 с.

УДК 371

**Иванова Т.А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития учителей родного языка**

**Иванова Татьяна Анатольевна**

научный сотрудник отдела научно-инновационных технологий в образовании  
бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного  
округа – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок»  
г. Ханты-Мансийск  
ilem210@mail.ru.

**Pedagogical skill contests as a tool for professional development of native language teachers**

**Ivanova Tatiana Anatolyevna**

Researcher at the Department of Scientific and Innovative Technologies in Education of  
a budgetary institution Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra "Ob-Ugric Institute  
of Applied Research and Development", Khanty-Mansiysk

**Аннотация.** Профессиональное развитие педагога и его методической компетентности – это целенаправленный процесс, оказывающий влияние на качественные изменения всех элементов образовательной деятельности. Одним из важных условий профессионального развития педагога является участие учителя в конкурсах педагогического мастерства. Цель исследования заключается в раскрытии влияния конкурса педагогического мастерства на повышение профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих свою деятельность в популяризации и сохранении родных языков в современных условиях.

В статье раскрывается аспект влияния конкурсов педагогического мастерства на профессиональное развитие учителей на примерах конкурсов:

- «Учитель родного языка и литературы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры» (в рамках ежегодного Конкурса «Педагог года Югры»);
- Окружной конкурс на звание лучшего педагога в сфере сохранения родного языка коренных малочисленных народов Севера «Оберегаемое слово предков».

Научная новизна исследования состоит в уточнении классификации видов конкурсов профессионального мастерства педагогов, выделении специфики каждого вида соревнований. Теоретическая значимость работы обусловлена тем, что результаты исследования могут послужить основой для написания других научных работ по заданной теме. Практическая значимость обусловлена тем, что результаты исследования могут быть использованы в образовательных целях, для мотивации педагогов к участию в конкурсах педагогического мастерства, а также принятия управленческих решений администрацией образовательной организации по дальнейшему организационно-методическому сопровождению будущих конкурсантов. Статья позволяет сделать вывод о том, что участие в конкурсах педагогического мастерства направлено на интенсивное и эффективное решение проблем, обсуждаемых на конкурсах. Сотрудничество педагогов при участии в конкурсах педагогического мастерства способствует обмену опытом между педагогическими работниками, демонстрации своих исследований, повышению профессионального педагогического мастерства. При написании статьи использованы нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию и проведение мероприятий,



аналитические справки и отчеты, результаты проведенных мероприятий. Развитие профессионализма – это длительный, развёрнутый во времени процесс овладения профессией; но, если учитель неравнодушен к своему делу, способен чутко реагировать на любые изменения образовательного процесса, находится в потоке инноваций и творческого поиска, участвует в конкурсах профессионального мастерства и этим самым подает пример своим ученикам, - он обязательно будет успешен! Итак, сегодня профессиональное развитие педагога считается одним из основных факторов успешности его работы.

**Ключевые слова:** Конкурс; номинации; компетенция; педагогическое мастерство; профессиональное развитие; профессиональная компетенция; сотрудничество педагогов; самопрезентация.

**Abstract.** The professional development of a teacher and his methodological competence is a purposeful process that influences qualitative changes in all elements of educational activity. One of the important conditions for the professional development of a teacher is the participation of a teacher in pedagogical skill competitions. The purpose of the study is to reveal the impact of the pedagogical skills competition on improving the professional competence of teachers who carry out their activities in popularization and preservation of native languages in modern conditions. The article reveals the aspect of the influence of pedagogical skill competitions on the professional development of teachers using the examples of competitions: – The competition "Teacher of the native language and literature of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra" (within the framework of the annual competition "Teacher of the Year of Yugra"); – The district competition for the title of the best teacher in the field of preserving the native language of indigenous small peoples of the "The protected word of the ancestors." The scientific novelty of the study consists in clarifying the classification of types of competitions of professional skills of teachers, highlighting the specifics of each type of competition. The theoretical significance of the work is due to the fact that the results of the study can serve as a basis for writing other scientific papers on a given topic. The practical significance is due to the fact that the results of the study can be used for educational purposes, to motivate teachers to participate in pedagogical skill contests, as well as to make managerial decisions by the administration of an educational organization for further organizational and methodological support of future contestants. The article allows us to conclude that participation in pedagogical skill competitions is aimed at intensive and effective solution of the problems discussed at the competitions. The cooperation of teachers with participation in pedagogical skill competitions promotes the exchange of experience between teaching staff, demonstration of their research, and improvement of professional pedagogical skills. When writing the article, regulatory documents regulating the organization and conduct of events, analytical reports and reports, the results of the events were used. The development of professionalism is a long, time-consuming process of mastering a profession; but if a teacher is not indifferent to his work, is able to react sensitively to any changes in the educational process, is in the flow of innovation and creative search, participates in professional skill competitions and thereby sets an example to his students, he will definitely be successful! So, today the professional development of a teacher is considered one of the main factors of the success of his work.

**Keywords:** Competition; nominations; competence; pedagogical skills; professional development; professional competence; cooperation of teachers; self-presentation.

Сегодня государство диктует новые требования к личности педагога как основной фигуре инновационных изменений в системе образования. Для правительства Российской Федерации является актуальной и важной поддержка педагогов на государственном уровне. Об этом свидетельствует Указ Президента, который объявил 2023 год - Годом педагога и наставника, целью которого является повышение социального престижа профессии, развитие творческого и профессионального потенциала учителей, признание особого статуса педагогических работников, в том числе осуществляющих наставническую деятельность [3]. В связи с этим требуется поиск форм и методов работы, которые способствуют повышению уровня педагогической компетентности каждого педагога и коллектива в целом.

Профессиональное развитие педагога и его профессиональных компетенций – это целенаправленный процесс, оказывающий влияние на качественные изменения всей образовательной деятельности. Одним из важных условий профессионального развития педагога является его участие в конкурсах педагогического мастерства. Слова великого русского педагога К.Д. Ушинского о том, что единственный курс учительской жизни – это вечно изобретать, пробовать, совершенствовать и совершенствоваться, находят наиболее яркое отражение в участии педагогов в конкурсной деятельности.

Среди таких форм, получивших признание и распространение в педагогическом сообществе, существенная роль принадлежит конкурсам профессионального мастерства. В настоящее время Министерство просвещения Российской Федерации предлагает широкий спектр всевозможных конкурсов педагогического мастерства всероссийского масштаба, например, «Учитель года России», «Воспитатель года России», «Первый учитель», организуется масса дистанционных конкурсов и пр.

Вот уже много лет в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре проводится окружной конкурс «Педагог года Югры» (первоначально конкурс назывался «Учитель года»). Более 10 лет, начиная с 2008 года в рамках этого мероприятия проводится Конкурс «Учитель родного языка и литературы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры» Как следует из положения о профессиональном конкурсе «Учитель родного языка и родной литературы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», целью определено «выявление и распространение инновационного педагогического опыта лучших учителей родных языков и родных литератур и воспитателей, реализующих основные образовательные программы на родном языке, а также их поддержки и поощрения». Реализация

вышеуказанной цели осуществляется посредством задач, также прописанных в положении. Следует отметить, что в связи с тем, что конкурс ориентирован на учителей предмета «Родной язык и родная литература», а также воспитателей, реализующих основные образовательные программы на родном языке, задачи специфицированы.

Так упомянутые ранее задачи конкурсной деятельности в целом, а именно выявление талантливых учителей, повышение престижа и социального статуса профессии, обобщение передового опыта и другие сформулированы с акцентом на изучение родных языков и литератур.

За участием учителя в конкурсах педагогического мастерства стоит нечто большее, чем возможность взобраться на пьедестал. В действительности конкурсы педагогического мастерства служат реализации более важных задач.

Во-первых, участие в конкурсах педагогического мастерства способствует популяризации как профессии учителя в целом, так и повышения престижа отдельных предметных областей. Зачастую учитель, победивший в конкурсе, становится образцом для подражания для своих коллег, а наличие титула несомненно означает повышение престижа профессии, что довольно важно в современном обществе.

Во-вторых, конкурсы педагогического мастерства способствуют формированию благоприятной мотивационной среды для профессионального роста и развития педагогов, а также формируют сообщество активных и инициативных единомышленников. Благоприятная среда, в свою очередь, способствует зарождению и подготовке к внедрению новых идей в области преподавания тех или иных предметов, воспитания и социализации.

Сотрудничество педагогов при участии в конкурсах способствует обмену опытом, демонстрации своих практик, повышению профессионального педагогического мастерства. Победители всероссийских конкурсов также становятся участниками всевозможных съездов и конференций, транслируя свои эффективные педагогические практики широкому кругу заинтересованных коллег.

К тому же конкурсы педагогического мастерства являются импульсом к профессиональному определению, что также является немаловажным для педагогов, поскольку невозможно помогать в самоопределении ученикам, испытывая самому трудности в данном вопросе.

Более того, конкурсы педагогического мастерства являются способом задавать важнейшие ценностные ориентиры, которые косвенно отражаются в целях и задачах

конкурсов в целом, конкурсных испытаниях и критериях к их оцениванию, отражённых в положениях, регламентирующих порядок проведения конкурсов педагогического мастерства.

Более детальное отражение политических сигналов и ценностных ориентирах содержится в конкурсных испытаниях. Реалии современного мира таковы, что педагог, как и многие другие профессии, становится публичной, в связи с чем он должен не только уметь представлять себя в информационном пространстве, но и владеть современными технологиями. Запрос на данные компетенции находит отражение в критериях оценки конкурсного испытания «Медиавизитка».

Одним из показателей успешности педагога является качество организации учебно-воспитательного процесса, требования к которому находят отражение в конкурсных испытаниях «Методическая мастерская» и «Урок». Помимо классических методических требований, предъявляемых к уроку, например, наличие актуальности, структуры, рефлексии, методической и психолого-педагогической грамотности, в критериях оценивания испытания прописаны «информационная, коммуникативная и языковая культура» и «наличие ценностных ориентиров».

Важность воспитания и социализации как неотъемлемой части образования также находит своё отражение в конкурсных испытаниях, таких как «Воспитательное событие». Педагог как один из основных координаторов процесса воспитания и становления ребёнка, должен посредством личного примера обеспечивать формирование речевой и коммуникативной культуры обучающихся, демонстрировать творческий подход к решению воспитательных задач, удерживать воспитательную ценность проводимого мероприятия. Стоит также отметить, что, как и в испытаниях «Методическая мастерская» и «Урок», так и в испытании «Воспитательное событие» акцент делается на актуальность выбранной конкурсантами темы.

Умение осуществлять взаимообмен инструментами работы и успешными практиками в условиях профессионального взаимодействия также является значимым для современного педагога. Помимо сформулированных в предыдущих конкурсных испытаниях компетенций, в требованиях к выполнению задания «Мастер-класс» оценивается способность педагога организовать обратную связь, что является немаловажным для дальнейшего профессионального развития. Актуальность и обоснованность выбранных инструментов позволяют педагогу удерживать в фокусе практическую значимость и применимость в жизни организованного мероприятия.

Принятие решения о включении номинации для воспитателей в рамках конкурса позволяет сделать выводы, что значение преемственности уровней образования, в том числе в рамках предметной области «Родной язык и родная литература», возрастает. Так конкурсные испытания с участием воспитанников предъявляют требования к развитию профессиональных компетенций у воспитателей, реализующие основные образовательные программы на родном языке. Несмотря на то, что количество конкурсных испытаний в рамках организации мероприятий с детьми дошкольного возраста значительно меньше, чем для школьного уровня, данное направление имеет перспективы развития в будущем.

Конкурс «Учитель родного языка и литературы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры состоит из двух этапов: первый этап – заочный, второй – очный.

В заочном этапе и в первом туре очного этапа принимают участие все участники конкурса, во втором туре очного этапа принимают участие только победители первого тура очного этапа – финалисты (5 человек или 3 человека).

Участниками регионального конкурса могут стать педагоги образовательных организаций, расположенных на территории автономного округа, преподающие родной язык и литературу коренных малочисленных народов Севера, победители муниципального/школьного этапа конкурсов. За прошедшие 5 лет с 2019 по 2023 в этом конкурсе приняло участие 19 педагогов родного языка и литературы.

Несомненно, участие в конкурсах подразумевает наличие определённых вызовов для педагогов, как профессиональных, так и личностных. Нехватка времени на качественную подготовку к участию в профессиональном конкурсе в условиях высокой загруженности, возникновение стрессовой ситуации, связанной с необходимостью встать в позицию публичной оценки, страх поражения, которое может привести к репутационным рискам, зачастую препятствуют желанию принять участие. Однако, если воспринимать возникающие вызовы, как потенциальные точки роста, то можно выделить дополнительную пользу. Таким образом, участие в конкурсах профессионального мастерства способствует развитию техники и методов управления временем, управления собой, совершенствованию навыков публичного выступления, самопрезентации.

Победа в региональном конкурсе является основанием представлять Югру на всероссийском конкурсе «Лучший учитель родного языка и родной литературы».

С 2022 года в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре стартовал новый конкурс на звание лучшего педагога в сфере сохранения родного языка коренных малочисленных народов Севера «Оберегаемое слово предков».

Организатором Конкурса является Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры совместно с бюджетным учреждением Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок».

Задачами конкурса являются:

- выявление и поощрение лучших педагогов автономного округа;
- распространение передового педагогического опыта в области преподавания родных языков коренных малочисленных народов Севера;
- поддержка новаторских подходов к развитию языковой культуры;
- повышение профессионального мастерства и квалификации учителей родных языков, педагогов дополнительного образования, а также воспитателей, внедряющих этнокультурный компонент в дошкольном образовании;
- формирование этнокультурной идентичности коренных малочисленных народов Севера автономного округа посредством освоения образовательных программ;
- укрепление интереса к родному языку как нематериальному культурному наследию.

Конкурс проводится по трем номинациям:

- «Педагогический талант»;
- «Сохранение традиций»;
- «Педагогические инновации».

Конкурсные материалы представлялись в виде:

- I Номинация: «Педагогический талант» (видеоролик не менее 5 и не более 15 мин., в котором представлены: визитная карточка участника Конкурса; видеофрагмент урока (занятия) на родном языке; презентация педагогического опыта).
- II Номинация: «Сохранение традиций» (презентация, в которой изложены разделы: «Мои успехи по сохранению родного языка»; «Взаимодействие с родителями по изучению родного языка»; «Взаимодействие с общественными организациями по изучению родного языка»).
- III Номинация «Педагогические инновации» (научно-методическая

разработка конспекта урока на родном языке с использованием инновационных технологий).

Участник конкурса имеет право подать 1 заявку на участие в Конкурсе по выбранной номинации.

В конкурсе принимают участие педагоги, воспитатели, осуществляющие свою трудовую деятельность в образовательной организации, реализующей образовательные программы по сохранению родного языка коренных малочисленных народов Севера; педагоги, осуществляющие свою трудовую деятельность в организациях дополнительного образования, специализирующиеся в области сохранения родного языка коренных малочисленных народов Севера.

Экспертизу проектов проводит Экспертная комиссия в количестве не менее 5 человек.

- В состав Экспертной комиссии входят представители исполнительных органов государственной власти Ханты- Мансийского автономного округа – Югры, научной, педагогической общественности, средств массовой информации, высококвалифицированные специалисты в сфере сохранения родных языков.

- Экспертная комиссия действует в соответствии с Положением об Экспертной комиссии.

- Экспертная комиссия оценивает Конкурсные материалы Участников конкурса, представленные на Конкурс, выносит решение об итогах Конкурса.

- Заседание экспертной комиссии считается правомочным, если на нем присутствует не менее 2/3 состава Экспертной комиссии.

- Решения Экспертной комиссии заносятся в итоговый протокол заседания.

- Протокол заседания Экспертной комиссии подписывает председатель и секретарь.

Порядок проведения Конкурса.

- Конкурс проходит заочно в один этап по каждой номинации, обозначенной в Положении.

- Конкурсные материалы направляются в электронном варианте на указанный адрес электронной почты оргкомитета Конкурса с пометкой: *Конкурс «Оберегаемое слово предков»*.

- Конкурсные материалы, представленные с нарушением требований, установленных Положением, и срока предоставления конкурсных материалов, не рассматриваются.

- Основанием для регистрации Конкурсных материалов является

предоставление полного комплекта Конкурсных материалов, обозначенных в Положении.

- По результатам технической экспертизы Конкурсных материалов формируется список Участников конкурса.

- По итогам проведения Конкурса секретарь Экспертной комиссии формирует ранжированный список Участников конкурса (рейтинг).

- Максимальное количество баллов составляет – 50 б. по каждой номинации.

- Первые 3 участника в каждой номинации, набравшие наибольшее количество баллов в общем рейтинге по итогам Конкурса, признаются победителями и призерами Конкурса (9 человек).

Согласно Положению о проведении Конкурса экспертная комиссия оценивает работы по критериям. По каждой номинации – свои критерии Максимальная сумма баллов по каждой номинации составляло – 50 баллов.

Подведение итогов Конкурса

- На основании Рейтинга Департамент формирует список победителей и призёров Конкурса.

- Список победителей и призеров Конкурса утверждается приказом Департамента.

- Победителям и призерам Конкурса вручаются дипломы соответствующих степеней.

- Участникам Конкурса оформляются сертификаты участника.

Победителям и призерам присуждается Премия в размерах, утвержденных приложением № 7 к постановлению Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 30.12.2021 № 639-п «О мерах по реализации государственной программы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Устойчивое развитие коренных малочисленных народов Севера»:

- 1 место – 300 000 руб. (победителям)
- 2 место – 200 000 руб. (призерам)
- 3 место – 100 000 руб. (призерам) (по каждой номинации отдельно)

В результате организационных мероприятий Организаторами были сформированы пакеты конкурсных заявок и материалов 17 участников из 7 муниципалитетов в 2022 году и 22 участника из 6 муниципалитетов в 2023 году.

Заявки поданы по всем трем номинациям и всем категориям участников.



Самыми активными участниками конкурса являются педагоги Сургутского и Березовского районов. Средний возраст участников составил 47 лет и варьируется от 22 до 67 лет.

Конкурсные заявки распределились следующим образом (таблица 1):

**Таблица 1. Численность участников конкурса на звание лучшего педагога в сфере сохранения родного языка коренных малочисленных народов Севера «Оберегаемое слово предков» в разрезе муниципальных образований**

| № | Муниципальные образования | ОО (школы) |      | ДОО (д/сад) |      | ДОП  |      |
|---|---------------------------|------------|------|-------------|------|------|------|
|   |                           | 2022       | 2023 | 2022        | 2023 | 2022 | 2023 |
| 1 | Белоярский район          | 3          | 3    | 0           | 0    | 0    | 0    |
| 2 | Березовский район         | 2          | 4    | 1           | 0    | 1    | 0    |
| 3 | Кондинский район          | 1          | 0    | 0           | 0    | 0    | 0    |
| 4 | Нижневартовский район     | 2          | 5    | 0           | 0    | 0    | 0    |
| 5 | Октябрьский район         | 1          | 1    | 0           | 1    | 0    | 0    |
| 6 | Сургутский район          | 3          | 2    | 1           | 0    | 0    | 0    |
| 7 | г. Ханты-Мансийск         | 0          | 0    | 0           | 0    | 2    | 6    |
|   | Всего:                    | 12         | 15   | 2           | 1    | 3    | 6    |

В таблице 2 представлена информация по численности участников по номинациям и по образовательным организациям. Больше всего было заявлено по номинации «Сохраняя традиции» – 8 чел. – в 2022 году, 10 чел. – в 2023 году; «Педагогический талант» – 6 чел. – 2022 г., «Педагогические инновации» - 3 чел. – в 2022 году, 6 чел. – в 2023 году.

**Таблица 2. Численность участников конкурса на звание лучшего педагога в сфере сохранения родного языка коренных малочисленных народов Севера «Оберегаемое слово предков» по номинациям**

| № | Наименование номинаций     | ОО (школы) |         | ДОО (д/сад) |         | ДОП     |         |
|---|----------------------------|------------|---------|-------------|---------|---------|---------|
|   |                            | 2022 г.    | 2023 г. | 2022 г.     | 2023 г. | 2022 г. | 2023 г. |
| 1 | «Педагогический талант»    | 4          | 2       | 1           | 0       | 1       | 1       |
| 2 | «Сохраняя традиции»        | 5          | 10      | 1           | 1       | 2       | 2       |
| 3 | «Педагогические инновации» | 3          | 3       | 0           | 0       | 0       | 3       |
|   | Всего:                     | 12         | 15      | 2           | 1       | 3       | 6       |

По итогам конкурса 2022 года составляется рейтинг конкурсных работ по каждой номинации и определены 3 победителя и 6 призеров. Приказом Департамента образования и науки утверждены

Вместе с тем хотелось бы отметить, что при проведении конкурсов профессионального мастерства возникают следующие проблемы, на которые стоит обратить внимание:

- организация трудового дня. Педагогу приходится уплотнять свой рабочий день и использовать массу личного времени для подготовки к конкурсу. Не исключены ситуации с отменой и переносом занятий;
- участие в конкурсе может принести как успех, так и неудачу. И в связи с этим многие испытывают стресс, который может привести к снижению самооценки;
- негативное отношение к участникам конкурсов со стороны некоторых коллег вместо создания атмосферы открытости, взаимопомощи и дружеского расположения.

Задача организаторов конкурса – максимально сгладить острые углы, убедить каждого, что он и его опыт – уникален, помочь представить себя в максимально выгодном свете, а в случае неудачи – сделать полезные для себя выводы. Самое главное, чтобы все участники образовательного процесса, включая педагогов, администрацию, родителей и обучающихся, помогли педагогу-конкурсанту, поддержали его, радовались его успехам.

Организация профессиональных конкурсов – это не рутинная работа, а непрерывный творческий процесс, в который вовлекаются не только педагоги, но и дети, и их родители.

Росту профессионализма педагогических работников в сфере этнонационального образования способствуют научно-методические мероприятия регионального, межрегионального и российского уровней. Традиционно в августе каждого года в рамках регионального образовательного форума проводятся секции, круглые столы для педагогов родных языков по важным для развития этнонационального образования проблемам.

Подводя итоги, хочется еще раз подчеркнуть, что профессиональные конкурсы - это не только смотры педагогических талантов, они помогают поддерживать престиж профессии, дают новый импульс для творчества на этом поприще. Участие в них, выводит конкурсантов на новую профессиональную ступеньку, они как будто бы

получают ещё одно образование: повышается уровень их педагогического мастерства, продвигается карьера.

Современный педагог постоянно повышает уровень своих профессиональных компетентностей: предметной, методической, коммуникативной, информационной, общекультурной, правовой.

Конкурс – своеобразный ритуал единения профессионального сообщества, это тот случай, когда можно показать не только достижения сегодняшнего дня, но и то, на что система образования будет ориентироваться в будущем.

Во всех субъектах конкурсной деятельности (участниках, членах жюри, организаторах, сопровождающих, педагогических коллективах конкурсных площадок) просыпается собственная творческая энергия, аккумулируются мысли, стимулируется мотивация саморазвития. Поэтому конкурсы профессионального мастерства не только создают атмосферу позитивной соревновательности, заинтересованности, но и являются активным средством повышения профессиональной компетентности педагогов и коллективов образовательных организаций. Подводя итог всему выше сказанному, следует отметить, что конкурсы профессионального мастерства – это средство повышения уровня педагогической компетентности педагогов, это публичная, открытая, общественно значимая форма повышения их квалификации [2].

В заключении хотелось бы отметить, что конкурсы педагогического мастерства призваны становиться механизмом развития профессиональных компетенций педагогов, площадкой для формирования профессионального сообщества активных и инициативных единомышленников, способствуют популяризации профессии учителя. Конкурсы педагогического мастерства также являются способом трансляции важнейших ценностных ориентиров, актуальных в определённый момент развития образования. Ценностные ориентиры, а также требования к формированию тех или иных компетенций у учителей предметной области «Родной язык и родная литература», а также воспитателям, реализующим основные образовательные программы на родном языке, находят как прямое, так и косвенное отражение в нормативных документах, регламентирующих проведение окружного конкурса «Учитель родного языка и родной литературы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры».

### Список литературы

1. Секреты успеха: как провести конкурс педагогических достижений и подготовить педагогов к участию в нем (методическое пособие) – СПб. ГБУ ИМЦ Красносельского района Санкт-Петербурга, 2020. – с. 104.
2. Курицина, С.И. Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения уровня педагогической компетентности участников (размышления организатора) [Текст] / С.И. Курицина// Образовательная панорама, научно-методический журнал - Ярославль : Ин-т развития образования, – С.74-80
3. Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003?ysclid=lhomblg44p707571708>
4. Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 04.12.2001 № 89-оз «О языках коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», электронный ресурс <https://depobr.admhmao.ru/obrazovanie-v-yugre/korennye-malochislennye-narody-severa/dokumenty/1710741/zakon-khmao-yugry-ot-04-12-2001-n-89-oz-o-yazykakh-korennykh-malochislennykh-narodov-severa-prozhiva/> (дата обращения 18.04.2022 г.)
5. Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 01.07.2013 № 68-оз «Об образовании в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре», электронный ресурс <https://depobr.admhmao.ru/obrazovanie-v-yugre/korennye-malochislennye-narody-severa/dokumenty/1710747/zakon-khmao-yugry-ot-01-07-2013-n-68-oz-/> (дата обращения 18.04.2022 г.)
6. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа -Югры от 05.10.2018 № 338-п «О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Развитие образования», электронный ресурс <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/8600201810120010?> (дата обращения 18.04.2022 г.)

УДК 372.891

## **Махмудов Ф. И. Геймификация как форма контроля знаний учащихся в школе на уроках географии**

**Махмудов Фарман Илтифат Оглы**

Студент 2 курса магистратуры, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь  
parashhenko99.99@mail.ru

### **Gamification as a form of control of students' knowledge at school in geography lessons**

**Mahmudov Farman Iltifat Ogly**

2nd year Master's student, FSAOU VO "North Caucasus Federal University", Stavropol

**Аннотация.** Рассмотрены современные формы контроля знаний учащихся в школе на уроках географии. Изучена специфика современного географического образования. Проанализирован феномен геймификации в качестве инновационной формы контроля знаний учащихся на уроках географии.

**Ключевые слова:** школьное образование, контроль знаний, современные формы контроля знаний, альтернативное обучение, геймификация.

**Abstract.** Modern forms of control of students' knowledge at school in geography lessons are considered. The specifics of modern geographical education are studied. The phenomenon of gamification as an innovative form of control of students' knowledge in geography lessons is analyzed.

**Keywords:** school education, knowledge control, gamification.

Классическая система школьного образования в настоящее время сильно устарела: стремительный технический прогресс и доступный интернет предоставляют школьникам множество альтернативных способов обучения, которые соответствуют современным потребностям и запросам молодёжи.

Помимо альтернативных возможностей для обучения, у современных школьников также имеется доступ к неограниченному количеству развлечений: компьютерные игры, музыка, кино и сериалы значительно снижают концентрацию молодых людей и смещают фокус с образовательного процесса на более интересные в их представлении занятия [1]. Под влиянием вышеописанных факторов, молодые люди зачастую стремятся упростить процесс обучения в общеобразовательных школах с помощью поиска готовых домашних заданий или использования интернета во время процесса проверки знаний на уроках географии, то есть закрепляют школьные знания неэффективно.

Несмотря на стремительный технический прогресс, многие инструменты и методы проверки знаний и умений учащихся используются несколько десятков лет

без изменений: устные опросы, тесты, контрольные работы, сочинения и эссе являются основными формами контроля знаний в школьном образовании [2]. При этом, следует отметить, что в контексте отечественной системы образования, современная педагогическая культура учителя в школе наиболее ярко выражается не в изучении нового материала, а в проверке знаний, умений и навыков учащихся и их соответствия государственным стандартам.

Данные обстоятельства формируют у современных педагогов потребность в поиске инновационных и эффективных форм контроля знаний учащихся в школе на уроках географии. Рассматривая инновации в образовательном процессе, необходимо учитывать особенности каждой школьной дисциплины [3]. Специфика школьного образования на уроках географии заключается в необходимости изучать различные социальные, природные, экономические явления, а также прогнозировать динамику их поведения и развития.

Иными словами, эффективное географическое образование подразумевает практическую применимость приобретённых знаний в рамках школьного образования. Проверка практических умений и навыков учеников требует от педагога не только высокой квалификации, но и креативного и творческого подхода в подборе или создании инструментов контроля. Одной из наиболее перспективных и уникальных форм контроля знаний и умений учащихся является геймификация.

Под геймификацией образования следует понимать внедрение игровых элементов и механизмов в неигровой процесс, например, в структуру урока географии. Игровые техники и технологии с древних времен используются в педагогической практике [4]. Наряду с трудом и учением игра – один из основных видов деятельности человека, и одна из главных естественных потребностей.

Игра – это ситуация, в которой каждый человек может найти ту стратегию, тот порядок действий, которые позволят ему разобраться с актуальными для него задачами и выбрать правильный путь. Значимость использования игровых технологий в образовании исключительно велика, это обуславливается тем, что образовательная деятельность представляет сложное и рутинное действие, требующее усилий со стороны обучающихся, часто вызывающее у них усталость и скуку, а использование игровых техник и механик позволяет не только значительно влиять на поведение учащихся, но и на эффективность результатов обучения, создавая условия для субъектной активности обучаемых [5].

Игровые технологии в педагогической практике – это создание определённых условий для достижения задач, моделирование специальной игровой реальности со

своими внутренними законами [2]. Основная особенность процесса геймификации заключается в её не имитационном характере, в сохранении неизменным содержания деятельности (например, изучении столиц мировых государств) при изменении именно способа организации этой деятельности.

Ключевое преимущество геймификации как инструмента контроля знаний и умений учащихся в школе – это то, что она может быть более привлекательной и мотивирующей, чем традиционные формы контроля. Игры могут быть более интересными, динамичными и занимательными, что может привести к более высокой мотивации учащихся и более эффективному усвоению знаний и навыков.

Концепция школьного географического образования позволяет интегрировать игровые элементы на абсолютно разных уровнях образования: начальном, среднем или в рамках старших классов. Чем большим количеством компетенций владеют учащиеся, тем более сложные игровые элементы можно интегрировать в уроки географии. Примеры игровых систем для усвоения школьной программы географии встречаются как в зарубежном, так и отечественном образовательном пространстве.

Так, например, учитель географии из Сиэтла Дэвид Хантер разработал целую программу обучения для старших классов, основанную на игровом подходе. Педагог придумал квест по постапокалиптическому миру, заселённому зомби, а контурные карты и учебник превратил в комикс. Концепция игровой системы заключается в том, что учащиеся в центре контурной карты окружены зомби, и им нужно покинуть опасную зону и основать человеческую колонию [4].

В ходе игровых ситуаций им предстоит выполнить несколько миссий, в процессе которых они будут работать с различными разделами географии: изучать виды почвы, исследовать процессы миграции, определять климатические пояса и на основе собранной информации определять лучшее место для создания колонии человеческой цивилизации.

Примером геймификация уроков географии для средней школы может послужить опыт Гимназия № 39, находящей в г. Минск. В данном образовательном учреждении была разработана образовательная игра под названием «Начни съемки, если сможешь». В основу разработки была взята гипотеза о том, что современные учащиеся хорошо ориентируются в гик-индустрии, современном кинематографе и хотят попробовать себя в роли «кинодельца» в Голливуде. Основу учебной игры составляет история двух типов персонажей: главы киностудии (педагог) и команды продюсеров (учащиеся) [6].

В рамках игры, учащиеся в качестве продюсеров будут рассматривать такие локации как: океаны, Африка, Австралия и Океания, Антарктида, Южная Америка, Северная Америка и Евразия, что полностью соответствует блоку уроков по теме «Общая характеристика природы материков и океанов»

Геймификация также обладает большим синергетическим потенциалом в системе географических наук и может дополнять другие интерактивные формы контроля знаний, например, экскурсии. И экскурсии, и геймификация подразумевают модернизацию образовательного процесса, и могут работать в синергии с более классическими инструментами контроля знаний и умений учащихся [6]. Более того, экскурсии и геймификация также могут дополнять друг друга и взаимодействовать в рамках игровых систем. Например, учащиеся могут сами стать экскурсоводами для педагога, превратив экскурсию в один из квестов в рамках созданной игровой системы.

Таким образом, потенциал географического школьного образования и практическая ориентация получаемы учениками в школе знаний позволяют внедрять различные инновационные подходы в обучении на основе геймификации. Геймификация может выступать как самостоятельной формой контроля знаний, так и дополнять уже существующие инструменты и работать с ними в синергии.

### Список литературы

1. Волков, А.И. Оценивание результатов обучения на уроках географии [Электронный ресурс] / А.И. Волков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 7. – С. 54-59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-rezultatov-obucheniya-na-urokakh-geografii/viewer> (дата обращения: 25.02.2023).
2. Агапова, О.Г. Методы и формы контроля знаний и умений учащихся в процессе обучения географии [Электронный ресурс] / О.Г. Агапова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 6. – С. 49-54. – URL: <http://vestnik.tspu.edu.ru/vestnik/2015/06/08> (дата обращения: 25.02.2023).
3. Рубцова, Л.П. Методы оценки учебных достижений на уроках географии [Текст] / Л.П. Рубцова. – М.: Просвещение, 2018. – 192 с.
4. Евплова Е. В. Геймификация как средство повышения мотивации к обучению // Одинцовские чтения. М., 2013. URL: <http://evplova.ru/nauchnye-i-metodicheskie-stati/53-gejmifi-katsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-obucheniya> (дата обращения: 12.12.2022)
5. Емельянова, Т.В. Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. Пособие / Т.В. Емельянова, Г.А. Медяник. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015.
6. Киреева, Е.Ю. Использование игровых технологий на уроках географии для повышения мотивации и контроля знаний учащихся [Электронный ресурс] / Е.Ю. Киреева // Молодой ученый. – 2019. – № 9. – С. 231-235. – URL: <https://moluch.ru/archive/286/63441/> (дата обращения: 22.02.2023).



УДК 37.026

**Мингазова Г.Г., Вологодская О.В. Диагностика уровня развития естественнонаучной грамотности школьника**

**Мингазова Гульнара Габдулахатовна**

старший преподаватель, Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета  
РФ, Казань  
gmingazova@mail.ru

**Вологодская Ольга Владимировна**

старший преподаватель Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета  
РФ, Казань  
Olga74bg@yandex.ru

**Diagnostics of the level of development of natural science literacy of a student**

**Mingazova Gulnara Gabdulakhatovna**

Senior Lecturer, Department of General Education, Volga Region Center for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators, Kazan (Volga Region)  
Federal University, Russian Federation, Kazan,

**Vologodskaya Olga Vladimirovna**

Senior Lecturer, Department of General Education, Volga Region Center for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators, Kazan (Volga Region)  
Federal University, Russian Federation, Kazan

**Аннотация.** В статье излагается методика диагностики уровня развития естественнонаучной грамотности школьников на примере 6 класса. В данном процессе естественнонаучная грамотность определяется как способность школьника применять предметные знания учебных предметов «Биология» и «География» в жизненных ситуациях для решения проблем. Инструментом диагностики выбраны задания в контекстах «Окружающая среда» и «Природные ресурсы». Каждое задание диагностики классифицировано по группам естественнонаучных умений, познавательным уровням вопроса и уровням развития компетенций обучающихся, обозначенных в общероссийской оценке качества образования. Контрольный измерительный материал диагностической работы способствует определению уровня развития естественнонаучной грамотности школьника. При верном объяснении явлений или процессов, заключённых в условии задания, понимании особенностей естественнонаучного исследования и интерпретации данными, представленными в вопросах к ситуации, школьник набирает баллы. В итоге баллы суммируются и в соответствии с международной шкалой развития умений, определяется уровень развития естественнонаучных умений каждого обучающегося.

**Ключевые слова:** диагностика, естественнонаучная грамотность, группа умений, уровень развития, школьник.

**Abstract.** The article describes the process of diagnosing the level of formation of natural science literacy of high school students drawing on the example of 6th grade. In this process, natural science literacy is defined as the student's ability to apply subject knowledge of the school subjects "Biology" and "Geography" to solving problems in real-life situations. The tasks in the contexts of "Environment" and "Natural Resources" have been selected as diagnostic means. Each diagnostic task is classified according to groups of natural science skills, cognitive levels of a particular task as well as according to the levels of development of students' competencies, as indicated in the national assessment of the quality of education. The control measuring material of the diagnostic work helps to determine the level of formation of a student's natural science literacy. In case of correct explanation of the phenomena or processes contained in the task, as well as in case of understanding of the features of natural science research and interpretation of the data presented in the questions to the situation, a student scores points. As a result, the scores are summed up and the level of development of natural science skills of each student is determined in concordance with the international scale of skill development.

**Keywords:** diagnostics, natural science literacy, skill group, level of development, student.

Оценка естественнонаучной грамотности (далее ЕНГ) школьников представляет собой форму диагностической работы, проводимой в целях определения уровня сформированности компетенций ЕНГ в соответствии с результатами международных сравнительных исследований. Для указанных целей используются контрольные измерительные материалы (далее КИМ), представляющие собой комплексы заданий, соответствующие классификации инструментария международной программы по оценке сформированности функциональной грамотности учащихся 15-летнего возраста PISA (Programme for International Student Assessment) [2, с. 1].

Необходимость в выборе подхода к диагностированию уровня развития естественнонаучных компетенций обучающихся вызвана новыми задачами современной школы. Формирование, развитие и оценка естественнонаучной функциональной грамотности школьника сегодня является важной компетентностью учителя. В статье «Формы использования заданий по оцениванию и формированию естественнонаучной грамотности в учебном процессе» уважаемые коллеги лаборатории естественнонаучного образования Института стратегии развития образования Российской Академии образования г. Москвы описывают особенности заданий на примере двух блоков: один для учащихся 5-х классов, другой – для учащихся 7-х классов. Коллеги обсуждают о двух основных формах использования этих заданий: в целях диагностики и в целях формирования компетенций, относящихся к естественнонаучной грамотности [1, с. 177]. Авторы статьи разработали подход к диагностике естественнонаучных компетенций учащихся 6 классов.

Проектирование заданий базируется на требованиях к метапредметным результатам освоения обучающимися основных образовательных программ основного общего образования, соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Содержание КИМ определяется на основе федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования с учётом Примерной основной образовательной программы основного общего образования. В КИМ обеспечена преемственность проверяемых умений и содержания Примерных рабочих программ по географии и биологии в 6 классе.

Основным подходом к выбору структуры и содержания КИМ диагностической работы является составление заданий, проверяющие следующие группы предметных результатов:

- по биологии:
  - выделение существенных признаков биологических объектов (отличительных признаков живых организмов: клеток, растений, грибов, бактерий);
  - соблюдение мер профилактики заболеваний, вызываемых растениями, грибами и растениями;
  - классификация-определение принадлежности биологических объектов к определенной систематической группе;
  - объяснение роли биологии в практической деятельности людей, роли различных организмов в жизни человека;
  - различие на таблицах частей и органоидов клетки, съедобных и ядовитых грибов;
  - сравнение биологических объектов, умение делать выводы на основе сравнения;
  - выявление приспособлений организмов к среде обитания;
  - овладение методами биологической науки: наблюдение и описание, постановка биологических экспериментов и объяснение их результатов;
- по географии:
  - овладение понятийным аппаратом: «литосфера», «горные породы», «полезные ископаемые», «рельеф», «гидросфера», «океан», «море», «атмосфера», «погода», «биосфера»;
  - умение показывать по карте основные географические объекты;
  - умение наносить на контурную карту и правильно подписывать географические объекты;

- умение объяснять особенности строения рельефа суши;
- умение описывать погоду своей местности.

Задания диагностической работы, применяемые для проверки группы метапредметных результатов оценивают компетентность школьника в области применения базовых знаний для научного объяснения знаний, понимания особенностей проведения наблюдений, сравнений, эксперимента и исследования для получения результатов, интерпретации данных и использования научных доказательств для получения выводов.

В работу включены задания трёх уровней сложности: низкого, среднего и высокого. Вопросы низкого уровня разрабатываются для оценки умений в соответствии со вторым уровнем развития компетенций международной шкалы и конструируются на основных элементах содержания программы учебных предметов, необходимых для решения повседневных задач. Использование в работе заданий среднего и высокого уровней сложности позволяет оценить степень сформированности умений в соответствии с третьим и более уровнями развития компетенций международной шкалы, его готовности интересоваться естественнонаучными идеями, стремлении участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям. Группа из 4 вопросов низкого и среднего уровней сложности направлены на проверку освоения понятийного аппарата курса биологии и географии 6 класса. Ключевыми в этом блоке являются задания на распознавание явлений и процессов в реальных жизненных ситуациях, в которых может оказаться обучающийся в 12-13 летнем возрасте. Проверяются простые умения применять соответствующие естественнонаучные знания для объяснения явления; распознавать, использовать и создавать объяснительные модели и представления по описанию нестандартной ситуации, для которой ученик не имеет готового объяснения; делать и научно обосновывать прогнозы о протекании процесса или явления на основе понимания механизма (или причин) явления; понимать механизм (или причину) явления или процесса, обосновать дальнейшее их развитие на основе научных знаний, заложенных в работу описанного технического устройства или технологии.

Задания второй группы из четырёх вопросов применяются для проверки овладения обучающимися исследовательских умений. Здесь предлагаются задания на четкое формулирование цели исследования по краткому описанию хода исследования или действий исследователей; по описанию проблемы на краткое формулирование или оценивание идеи исследования, направленного на ее решение,

или на описание основных этапов такого исследования; по выдвинутой гипотезе предложить способы её проверки; на описывание и оценивание способов, которых используют исследователи, чтобы обеспечить надёжность данных и достоверность объяснений (контрольная группа, контрольный образец, большая статистика и др.), или на выбор более надёжной стратегии исследования вопроса.

Группа, состоящая из 4 вопросов высокого уровня сложности, применяются для проверки умения проводить анализ результатов опытов по их описанию, понимание принципа действия различных технических устройств, вклада учёных в развитие науки, умения интерпретации текстовой информации и её использования при решении учебно-познавательных задач способом представления информации в форме текста, графиков, таблиц, схем, рисунков.

Содержание заданий охватывает разделы биологии и географии за шестой класс основной школы, при этом отбор содержательных элементов осуществляется с учётом их значимости в общеобразовательной подготовке и в обеспечении конкурентоспособности российских школьников.

Объективность проверки заданий с развёрнутым ответом обеспечивается едиными критериями оценивания, участием двух учителей-предметников, оценивающих одну работу и наличием процедуры предоставления результатов педагогическому совету и родителям, законным представителям школьника. Можно предложить следующую характеристику заданий, из которых составляется КИМ диагностической работы: работа состоит из 4 заданий, включающих в себя комплекс 12 вопросов, различающихся формой и уровнем сложности. В работе используются задания с выбором ответа, с кратким свободным ответом и задания, требующие более развёрнутых ответов. В таблице 1 приведено распределение заданий в работе с учётом их типов.

**Таблица 1. Типы заданий, использующихся в работе**

| <b>Типы вопросов</b>                         | <b>Количество вопросов</b> | <b>Максимальный балл</b> | <b>Процент максимального балла за вопрос данного типа от максимального балла за всю работу, равного 16</b> |
|--|----------------------------|--------------------------|--|
| Задания с выбором ответа                     | 6                          | 7                        | 44   |
| Задания с кратким свободным ответом          | 3                          | 4                        | 25   |
| Задания, требующие более развёрнутых ответов | 3                          | 5                        | 31   |
| <b>ИТОГО:</b>                                | <b>12</b>                  | <b>16</b>                | <b>100</b>   |

Вопросы заданий направлены на проверку групп умений, формируемых при изучении предметов «Биология» и «География» в 6 классе. В таблице 2 приведено распределение заданий по группам проверяемых умений.

**Таблица 2. Распределение заданий по блокам проверяемых умений**

| Компетенции   | Проверяемые умения   | Количество заданий/вопросов |
|---|--|-----------------------------|
| 1. Научное объяснение явления   | 1.1. Вспомнить и применить соответствующие естественнонаучные знания;<br>1.2. Распознавать, использовать и создавать объяснительные модели и представления;<br>1.3. Сделать и подтвердить соответствующие прогнозы;<br>1.4. Предложить объяснительные гипотезы;<br>Объяснить потенциальные применения естественнонаучного знания для общества.   | 1/4                         |
| 2. Понимание основных особенностей естественнонаучного исследования                 | 2.1. Распознавать вопрос, исследуемый в данной естественнонаучной работе;<br>2.2. Различать вопросы, которые возможно естественнонаучно исследовать;<br>2.3. Предложить способ научного исследования данного вопроса;<br>2.4. Оценить с научной точки зрения предлагаемые способы изучения данного вопроса, которые используют учёные, чтобы обеспечить надёжность данных и достоверности объяснений.  | 1/4                         |
| 3. Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов | 3.1. Преобразовать одну форму представления данных в другую;<br>3.2. Анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы или распознавать допущения, доказательства и рассуждения в научных текстах;<br>3.3. Отличать аргументы, которые основаны на научных доказательствах, от аргументов, основанных на других соображениях;<br>3.4. Оценивать научные аргументы и доказательства из различных источников (например, газета, интернет, журналы). | 2/4                         |

Для диагностики умений школьника, характеризующих его естественнонаучную грамотность, в содержание заданий включены разделы биологии и географии за шестой класс основной школы.

- Биология:
  - строение и свойства живых организмов;
  - жизнедеятельность организмов;
  - организм и среда.
- География:
  - Гидросфера — водная оболочка Земли;

- Атмосфера — воздушная оболочка Земли;
- Биосфера — живая оболочка Земли;
- Географическая оболочка Земли.

Все темы диагностической работы объединены в содержательные области «Живые системы» и «Наука о Земле и Вселенной». В таблице 3 дано распределение заданий по содержательным областям.

**Таблица 3. Распределение заданий по содержательным областям**

| Содержательная область, включённая в работу | Количество заданий/вопросов |
|---|-----------------------------|
| Живые системы                               | 2/6                         |
| Науки о Земле и Вселенной                   | 2/6                         |
| Итого                                       | 4/12                        |

С целью выполнения задач диагностической работы содержательные области представлены в контекстах «Окружающая среда» и «Природные ресурсы».

На выполнение всей работы можно отвести 60 минут с перерывом. Примерное время на выполнение заданий различных частей работы составит:

- 1) для каждого задания с выбором ответа 3-4 минуты;
- 2) для каждого задания со свободным ответом 5-7 минут;
- 3) для каждого развёрнутого ответа 8-10 минут.

Основным элементом диагностики развития естественнонаучных умений является система оценивания выполнения отдельных заданий и работы в целом. Предлагаем следующую систему оценивания ответов школьников. Вопросы 1/2, 1/3, 1/4, 2/1, 2/4 - с выбором одного или нескольких правильных ответов считаются выполненными, если выбранные в ответе дистракторы совпадут с маской ответов. Ответ на каждое из таких заданий оценивается одним баллом. Вопрос 4/1 оценивается 2 баллами, если выбраны четыре пары, 1 баллом – 3 пары. Вопросы 2/2, 2/3, 3/2 - со свободным кратким ответом. Оценивается 1 баллом, если отмечен нужный вариант ответа, а затем, записан к нему объяснение или заполнены пустые ячейки таблиц, требующих заполнения. Вопрос 3/2 оценивается 2 баллами, если заполнена таблица полностью, 1 балл – заполнена только одна колонка. Вопросы 1/1, 3/1, 4/2 требующие более развёрнутых ответов. 1/1 и 3/1 оцениваются 1 баллом, если объяснение обучающегося сопоставляется с эталоном и 0 баллами, если объяснение не сопоставляется с эталоном или отсутствует. 4/2 - оценивается данное 2 баллами, если осуществлён выбор всех причин и приведено объяснение по отношению к

соответствующим выбором, 1 балл - только выбор и 0 баллов, если объяснение не сопоставляется с эталоном или отсутствует.

Выполнение заданий с развёрнутым ответом или со свободными краткими ответами оцениваются учителями - предметниками с учётом правильности и совпадения объяснения с эталоном. К каждому заданию необходимо привести подробную инструкцию для учителя, в которой указывается, когда ответ принимается полностью или не принимается, а каждому вопросу - общие требования к оформлению ответов. По спецификации диагностической работы, разработанной авторами, максимальное количество баллов за выполнение всех заданий КИМ составляет 16.

В результате, в таблице 4 предлагаем обобщённый план КИМ диагностической работы по оценке умений, характеризующих естественнонаучную грамотность школьников. В данной таблице уровни сложности вопросов приведены в сокращении: низкий (н), средний (с), высокий (в).

**Таблица 4. Обобщённый план диагностической работы в 6 классе**

| Обозначение задания/вопроса в работе | Содержательная область    | Контекст          | Код проверяемых умений | Уровень сложности | Максимальный балл за выполнение задания | Примерное время выполнения задания (мин.) |
|--------------------------------------|---------------------------|-------------------|------------------------|-------------------|---|---|
| 1/1                                  | Живые системы             | Окружающая среда  | 1.1                    | н                 | 1                                       | 5-7                                       |
| 1/2                                  |                           | Окружающая среда  | 1.2                    | н                 | 1                                       | 3-4                                       |
| 1/3                                  |                           | Окружающая среда  | 1.3                    | н                 | 1                                       | 3-4                                       |
| 1/4                                  |                           | Окружающая среда  | 1.4                    | с                 | 1                                       | 5-7                                       |
| 2/1                                  | Науки о Земле и Вселенной | Природные ресурсы | 2.1                    | н                 | 1                                       | 3-4                                       |
| 2/2                                  |                           | Природные ресурсы | 2.2                    | с                 | 1                                       | 5-7                                       |
| 2/3                                  |                           | Природные ресурсы | 2.3                    | с                 | 1                                       | 5-7                                       |
| 2/4                                  |                           | Природные ресурсы | 2.4                    | н                 | 1                                       | 3-4                                       |



|   |   |                                    |     |   |   |      |
|---|---|------------------------------------|-----|---|---|------|
| 3/1   | Живые системы/Науки о Земле и Вселенной | Окружающая среда/Природные ресурсы | 3.1 | в | 2 | 8-10 |
| 3/2   | Живые системы/Науки о Земле и Вселенной | Окружающая среда/Природные ресурсы | 3.2 | с | 2 | 5-7  |
| 4/1   | Живые системы/Науки о Земле и Вселенной | Окружающая среда/Природные ресурсы | 3.3 | с | 2 | 3-4  |
| 4/2   | Живые системы/Науки о Земле и Вселенной | Окружающая среда/Природные ресурсы | 3.4 | в | 2 | 8-10 |
| <p>Всего заданий – 4; вопросов – 12; из них по типу: с выбором одного ответа - 2, с выбором нескольких ответов - 4, с кратким свободным ответом - 3, с развёрнутым ответом - 3.<br/>По уровню сложности: Н - 5, С - 5, В - 2.<br/>Максимальный балл за работу – 16.<br/>Общее время выполнения работы – 60 мин.</p> |   |                                    |     |   |   |      |

На основе баллов, выставленных за выполнение всех заданий работы подсчитывается суммарный балл, который переводится в проценты и диагностируется успешность обучающегося.

В перспективе, подход к диагностике уровня развития естественнонаучной грамотности школьников, предлагаемый авторами, послужит методическим материалом методистам, педагогическим работникам, которые в настоящее время, с целью последующего внедрения вопросов, связанных с содержанием, сущностью, методами развития функциональной грамотности школьников, приступают к оценке сформированности естественнонаучной функциональной грамотности школьников.

### Список литературы

1. Оценка естественнонаучной грамотности, [Электронный ресурс], URL: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_sl.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_sl.html).
2. Пентин А.Ю., Ковалёва Г.С., Давыдова Е.И. и др. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. №1. С. 79-109.
3. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Формы использования заданий по оцениванию и формированию естественнонаучной грамотности в учебном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 177–195.
4. Шайхелисламов Р.Ф. Попастъ в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 218–235.
5. Шляйхер Андреас. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер; [пер. с англ. И.С. Денисенко, И.Ю. Облачко]; предисловие С.С. Кравцова. – М.: «Национальное образование», 2019. –336 с.

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)**

УДК 378.02 : 37.016

**Абжарова Ж.К. Применение мультимодальной среды обучения на базе  
Интернета в преподавании иностранного языка в вузе**

**Абжарова Жибек Кенжеханкызы**  
магистр педагогических наук, ассистент профессора  
Международной образовательной корпорации (КазГАСА), Казахстан, г.Алматы  
zhibka\_91@mail.ru

**Using of Multimodal Learning Environment based on the Internet in foreign  
language teaching at university**

**Abzharova Zhibek Kenzhekhankyzy**  
Master of Pedagogical Science, assistant professor of International Educational  
Corporation (KazGASA), Kazakhstan, Almaty

**Аннотация.** В статье обосновывается мысль о том, что мультимодальное обучение в большей степени способствует развитию интереса студентов к обучению, развивает их способность к самостоятельному обучению и, таким образом, улучшает их межкультурно-коммуникативную компетенцию, позволяя в значительной степени компенсировать недостатки традиционных методов обучения. Это будет иметь ключевое значение для повышения качества и эффективности образования, удовлетворения потребностей студентов вуза и создания благоприятной среды обучения на основе Интернета.

**Ключевые слова:** мультимодальная среда обучения, мультимедийные ресурсы, компьютерные и сетевые технологии, иностранный язык, теория мультимодальности.

**Abstract.** The article substantiates the idea that multimodal learning to a greater extent contributes to the development of students' interest in learning, develops their ability to learn independently and, thus, improves their intercultural and communicative competence, making it possible to largely compensate for the shortcomings of traditional teaching methods. It will have crucial significance to improving the quality and efficiency of education, meeting the needs of university students, and creating an enabling learning environment based on the Internet.

**Key words:** multimodal learning environment, multimedia resources, computer and network technologies, foreign language, theory of multimodality.

В последние годы компьютерные сетевые технологии серьезно продвинулись вперед, и понимание мира людьми еще больше расширилось. Новое поколение студентов (мы называем их цифровыми аборигенами) выросло в эпоху новых медиа. То, как они познают мир, и их доступ к знаниям сильно изменились. Модернизация методов обучения в вузах становится еще более необходимой и актуальной, чем когда-

либо. Казахстан ориентировал свою образовательную систему на многоязычие, чтобы подготовить высококвалифицированного многофункционального творческого, позитивно мыслящего человека, и разработал политику трехязычия. Согласно государственному стандарту образования, политика трехязычия направлена на обучение языкам с использованием дифференцированных методов [1].

В настоящее время в вузах по-прежнему широко используются методы обучения, ориентированные на преподавателя. Некоторые традиционные инструменты, такие как тесты и викторины, оценка успеваемости в группе, выступления и эссе, которые существовали веками, по-прежнему остаются привилегированными формами оценки, а экзамен является единственным стандартом для проверки языковых способностей учащихся. Преподаватели вузов склонны уделять чрезмерное внимание грамматике и лексике. В результате студенты, естественно, сосредотачиваются на получении хороших результатов на экзаменах. Как видим, такие методы обучения, основанные исключительно на мнемонике, не приносят идеальных результатов.

Мы должны изучить эффективный режим обучения, чтобы повысить эффективность обучения. Это не только определяет, как преподаватели вузов достигают своих целей обучения, но также ограничивает выбор методов обучения, а также режимов обучения. Однако внедрение Интернета в процесс обучения, по-видимому, обеспечивает многорежимное решение.

Отмечается, что обучающиеся погружены в мультимедийный и информационный мир, и все они ежедневно участвуют в различных мультимодальных видах чтения. Нередко аудитории в вузах оснащены мультимедийными и Интернет-средствами. Традиционный режим очного обучения в сочетании с сетевым мультимедийным оборудованием превратился в новый режим обучения, который мы называем мультимодальным обучением. Согласно Гу Юэго, модальность относится к органическому взаимодействию между людьми и внешней средой через зрительные, слуховые и другие сенсорные системы [2]. Одномодальная система взаимодействует с внешней средой с помощью одной сенсорной системы; взаимодействие со средой с помощью двух сенсорных систем называют бимодальной системой, а с помощью трех и более - мультимодальной.

Мультимодальное обучение может быть реализовано только тогда, когда человек осознает возможности цифрового инструмента, и этот инструмент задействован в соответствии с потребностями человека и деятельностью, которую он / она реализует [3]. Появляется все больше данных, свидетельствующих о том, что

обучающиеся могут активно участвовать в построении своих знаний в мультимодальной учебной среде, в которой они выбирают наиболее полезные для них учебные ресурсы.

Современные сетевые технологии дополнили и усилили традиционную педагогическую деятельность. Процесс овладения иностранным языком больше не зависит от нецифрового метода, а прибегает к мультимедийным ресурсам и инструментам, таким как интерактивные видео и изображения, дискуссионные форумы и онлайн-задачи, которые предоставляют информацию в наилучших возможных форматах, пакетах и размерах [4]. Эффективная интеграция технологий в образование должна предполагать сочетание педагогических навыков и предметного содержания. Безусловно, речь идет не столько о самой технологии, сколько о моделях обучения, учебной среде и мультимодальности, которые преподаватели включают в конкретные методы обучения, которые создают смысл для обучающихся.

В настоящее время учебную среду студентов вуза можно разделить на три типа: учебная среда компьютерного микромира, которая представляет собой компьютерную учебную среду, в которой обучающиеся могут построить систему обучения, прибегая к технологии компьютерного моделирования; среда обучения в аудитории: в этом сценарии аудитории становятся основной средой обучения, где широко используются различные устройства и другие технологии, которые могут поддерживать учебную деятельность; виртуальная среда: в этой среде компьютер и Интернет-технологии используются для моделирования среды обучения для студентов, отличной от среды обучения компьютерного микромира, в которой обучающиеся взаимодействуют с компьютерами, в виртуальной среде студенты и преподаватели имеют доступ в Интернет для взаимодействия друг с другом.

Как указывалось ранее, развитие Интернета внесло существенные изменения в образование с самого начала этого века, поскольку произошли значительные изменения в подходах к обучению, а также в стратегиях и методах обучения. Некоторые ученые отмечают, что при поддержке сетевых средств, преподаватели вузов, как правило, используют смешанную модель, сочетающую онлайн- и офлайн-обучение. Онлайн-образование развивалось как подмножество обучения в целом, а не как подмножество дистанционного обучения [5]. Необратимость информатизации решает, что цифровые технологии скоро будут внедрены во все курсы и программы, открывая новые возможности для анализа и понимания моделей обучения на основе Интернета, которые используются в обучении языкам.

В нынешних условиях текст, изображения, аудио, видео и презентации (PPT) интенсивно используются в режиме обучения на занятиях, усиливая выражение учебного содержания, в то время как веб-сайты, онлайн-курсы и приложения на портативных устройствах могут использоваться в качестве инструментов обучения после занятий, предлагая огромную поддержку для автономного обучения студентов.

В науках о жизни модальность относится к основным каналам человеческого восприятия с доступом к внешней информации, такой как визуальная информация, обрабатываемая глазами, и звуковая информация, обрабатываемая ушами. Основываясь на описании модальности в исследованиях, выражение было применено к лингвистическим исследованиям, и исследователи-лингвисты построили понятие «модальность» в этой области [6]. Таким образом, мультимодальность относится к нескольким типам модальностей, задействованных в общении.

Применяя эту концепцию к практике преподавания иностранного языка, он выступает за использование изображений, сетей, ролевых игр и других форм для мобилизации интереса обучающихся к учебе, активизации их чувств к лингвистической информации. В этом процессе обучения студенты приобретают большой объем рецептивных знаний и постепенно готовятся к сознательному и автоматическому языковому выводу путем восприятия, понимания, кодирования и хранения информации, образуя, таким образом, эффективную круговую систему.

Благодаря взаимодействию различных технологий, мультимодальность предоставляет ресурсы и возможности, которые бросают вызов традиционным формам общения и обучения. Исходя из этого, можно сделать вывод, что новым инструментом преподавателя иностранного языка в современной мультимедийной среде становится обучение с опорой «на самые разные мультимодальные тексты: иллюстрированные журнальные и газетные материалы, рекламные тексты, произведения искусства (театральные постановки, музыкальные композиции и т.п.), видеоматериалы, компьютерные программы и игры, различные сайты и т.д.» [7]. Обучающиеся анализируют все виды символических ресурсов, таких как тексты, языки, звуки и цвета, в многорежимном обучении и комбинируют многорежимность с мультимедиа. Можно сказать, что мультимодальное обучение иностранному языку в среде новых медиа представляет собой органическую интеграцию современных технологий и теории мультимодальности.

В мультимедийной и сетевой среде происходит многорежимное взаимодействие между студентами и педагогической практикой, а также между

преподавателями и сетевой средой посредством оценки и обратной связи, что способствует развитию учебного процесса.

Теория мультимодальности утверждает, что язык является своего рода социальным символом, таким как изображения, цвета и действия, которые участвуют в построении значения посредством слухового, визуального и тактильного восприятия. Из-за этого атрибута преподавание иностранного языка принципиально подходит для мультимодального обучения.

Мультимедиа является важным носителем мультимодального обучения, которое содержит множество разнообразных обучающих форм. Мультимодальное обучение подчеркивает, что преподаватели используют музыку, изображения, диаграммы, действия и другие модальные символы в соответствии с целями, содержанием и задачами обучения. Следует использовать разнообразные методы обучения, чтобы мобилизовать множественные чувства обучающихся, чтобы они могли участвовать в обучении. Таким образом, суть мультимодальности заключается в предоставлении обучающимся различных типов ресурсов для стимулирования обучения осмысленными способами.

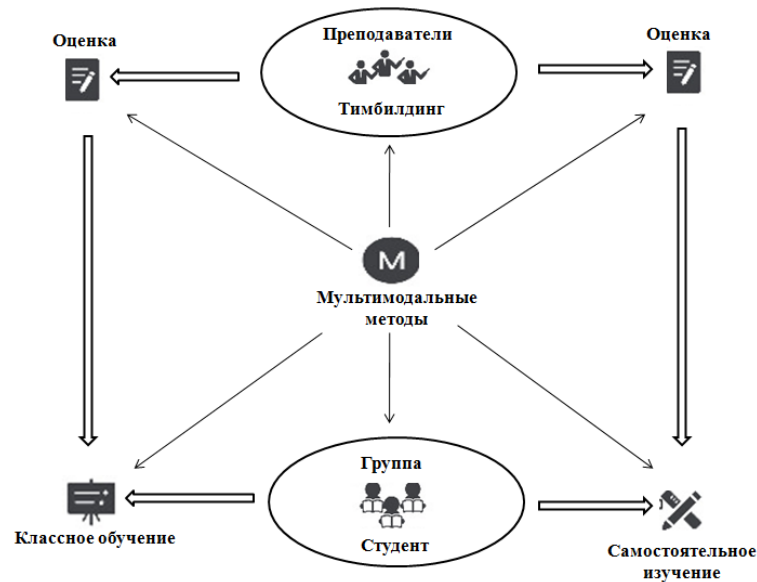
В то время как язык, будь то письменный или устный, традиционно считается де-факто способом преподавания и обучения в вузе, трудно представить преподавателей, использующих только письменные или устные способы общения со своими студентами [8]. Таким образом, становится крайне важным применять мультимодальные методы в практике преподавания иностранного языка в вузах. Используя изображения, Интернет, ролевые игры и другие способы, преподаватели помогают обучающимся развивать свои способности обрабатывать информацию из мультимедиа и многорежимных материалов. С другой стороны, обучающиеся, погруженные в такую многорежимную среду, могут построить свои собственные знания о реальном мире, а затем достичь цели автономного обучения, по-настоящему улучшить свои языковые навыки.

Основываясь на теории мультимодальности, модели теории преподавания и теории среды обучения, а также принимая во внимание настоящее положение современного преподавания иностранного языка в вузах, в этой статье строится мультимодальная модель обучения, как с точки зрения преподавателя, так и с точки зрения студента, как показано на рисунке 1.

Дизайн модели придает большое значение (1) роли преподавателей в практике преподавания; (2) интерес у студентов к обучению и улучшение их языковых

способностей в мультимодальной практике преподавания иностранного языка в вузе; (3) критериям оценки.

Когда образовательная среда оптимизирована для мультимодального обучения, у каждого обучающегося есть возможность учиться и развиваться по-своему. Повседневная жизнь наполнена мультимодальными входными данными, и лучшие методы обучения должны отражать это разнообразие.



**Рисунок 1. Мультимодальная модель обучения**

По мере улучшения доступа к Интернету для различных групп обучающихся, высшие учебные заведения все больше заинтересованы в предложении более гибких методов преподавания и обучения. Наиболее сильное преимущество мультимодальной сетевой среды обучения заключается в органичном сочетании текстовых, изобразительных, цветных, звуковых и других мультимодальных ресурсов с учебниками, Интернетом и видео, что позволяет в полной мере мобилизовать зрительные, слуховые, тактильные и другие смыслы, а также облегчить проведение яркого и эффективного занятия по иностранному языку. В то же время учебная среда выходит за пределы классной комнаты, помогая обучающимся развить способность к самостоятельному обучению. Несомненно, внедрение мультимедийных и сетевых технологий делает преподавание иностранного языка в высшем учебном заведении более эффективным, предоставляя студентам хороший способ понять информацию курса и, таким образом, усиливая эффект обучения. Надо помнить: каждый обучающийся учится по-разному. Таким образом, мультимодальный подход должен обеспечивать наиболее актуальные и эффективные способы коммуникации и варианты самовыражения.

### **Список литературы**

1. Мейрбеков А.К., Керимбай Ж.М., Абрамова Г.И. Использование мультимодальных методов преподавания и видео ресурсов в процессе обучения английскому языку // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 5.;
2. Гу Ю. Анализ мультимедийного и мультимодального обучения. *Электронное обучение иностранным языкам*. 2007; № 4: 3 – 12.
3. Christiansen M. S. *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts*. 1. San Antonio, CA, USA: University of Texas; 2019. *Creating multimodal texts in the L2 writing classroom: a Re-mediation activity*; pp. 172–190.
4. Abdulrahaman M. D., Faruk N., Oloyede A. A. *Multimedia tools in the teaching and learning processes: a systematic review*. *Heliyon*. 2020;6(11):2405–8440.
5. Picciano A. G. *Theories and frameworks for online education: seeking an integrated model*[J] *Online Learning*. 2017;21(3):166–190.
6. Chen Y. *A Study of FLTRP High School English Textbooks Based on the Theory of Multimodal Discourse Analysis*. Dalian, China: Liaoning Normal University; 2021.
7. Омеляненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности. *Коммуникативные исследования*. 2018; № 3 (17): 66 - 78.
8. Jennifer Y., Nielsen W. *Multimodal science teaching and learning*. *Learning: Research and Practice*. 2020;6(1):1–4.



УДК 37.013

**Айрапетян Э.О. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в условия общеобразовательной школы**

**Айрапетян Элина Овиковна**

студентка 5 курса, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, Россия  
elina-airapetyan@mail.ru

**Научный руководитель Шмагринская Наталья Вадимовна**

доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин  
Учёная степень: кандидат педагогических наук Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, Россия

**Formation of socio-cultural competence in the process of teaching a foreign language in a secondary school**

**Ajrapetjan Elina Ovikovna**

5th year student, Branch of the State Budgetary educational institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute" in Essentuki, Essentuki, Russia

**Scientific adviser Shmagrinskaja Natal'ja Vadimovna**

Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching Philological Disciplines, Academic degree: Candidate of Pedagogical Sciences, Branch of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute" in Yessentuki, Yessentuki, Russia

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме в обучении иностранному языку. Формирование коммуникативной компетенции — цель обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. Социокультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции, именно изучение особенностей культуры другой страны, их традиций помогает обучающимся полностью окунуться в культуру страны изучаемого языка, они получают возможность подготовиться к иноязычному общению, что и способствует достижению результата в обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** иностранный язык, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, обучение иностранному языку, культура, диалог культур.

**Abstract.** The article is devoted to an urgent problem in teaching a foreign language. Formation of communicative competence is the goal of teaching a foreign language in a secondary school. Socio-cultural competence is an integral part of communicative competence, it is the study of cultural characteristics of another country and their traditions that helps students to fully immerse themselves in the culture of the studied language, they get the opportunity to prepare for foreign language communication, which contributes to achieving results in teaching a foreign language.

**Keywords:** foreign language, communicative competence, socio-cultural competence, foreign language teaching, culture, dialogue of cultures.

Сравнивая требования к обучению школьников сегодня и несколько десятилетий назад, мы можем сделать вывод, что в последние годы в сферу образования в нашей стране было внесено достаточно большое количество изменений. Сегодня перед учителями стоит задача формирования гармоничной, всесторонне развитой личности, гражданина, готового к общению с людьми других национальностей, а также уважающего традиции и культуру не только людей, проживающих на территории нашего государства, но и граждан других стран.

Учебный предмет «Иностранный язык» позволяет сформировать толерантное отношение обучающихся к культуре людей, проживающих за пределами нашего государства, изучить ее особенности и традиции. И, что самое главное, данный учебный предмет позволяет подготовить обучающихся к иноязычному общению. Говоря иначе, главной целью обучения иностранному языку является формирование и развитие коммуникативной компетенции у обучающихся на всех этапах обучения. Именно такую цель ставит перед нами федеральный государственный образовательный стандарт. Но, что такое коммуникативная компетенция?

И.А. Бим дает следующее определение коммуникативной компетенции: это способность и готовность к межкультурному и межъязыковому общению с носителями языка [1, С. 27].

Н.И. Гез говорит о том, что: «коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [2, С.19].

М. Н. Вятютнев определяет коммуникативную компетенцию следующим образом, это:

- выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности ориентироваться в той или иной обстановке общения;
- умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации [3, С. 35-48].

И. А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию как определенную цель и результат обучения языку, «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по различным задачам и ситуациям общения» [4, С. 34-42].

Коммуникативная компетенция в свою очередь состоит из нескольких компонентов. Проанализировав мнения авторов, выделим следующие компоненты:

- речевая компетенция;
- языковая компетенция;
- социокультурная компетенция;
- компенсаторная компетенция;
- учебно-познавательная компетенция.

Рассмотрим более подробно каждый из компонентов.

Речевая компетенция развивает и совершенствует коммуникативные умения обучающихся во всех видах речевой деятельности, а также формирует умение планировать свое речевое и неречевое поведение.

Языковая компетенция систематизирует ранее изученный материал, а также включает в себя овладение новыми лексическими единицами и развитие навыков и умений оперирования ими в процессе коммуникации.

Компенсаторная компетенция включает в себя умения выходить из ситуаций дефицита лексических единиц в условиях реальной коммуникации.

Учебно-познавательная компетенция – овладение и развитие учебных умений, способов и приемов, совершенствующих учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворение с помощью иностранного языка познавательных интересов в других областях знаний, а также овладение процессами анализа и синтеза.

Говоря о коммуникативной компетенции нельзя не рассмотреть в качестве ее компонента социокультурную компетенцию. По мнению В.В.Сафоновой формирование социокультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка является одним из ключевых моментов. Именно социокультурный компонент помогает осуществить полноценное погружение в культуру страны и изучение языка. Без данного компонента невозможно формирование коммуникативной компетенции [5].

Основа обучения иностранному языку – диалог культур. Для того чтобы понять носителя иностранного языка, необходимо окунуться в культуру данной страны. Приобщение к культуре другой страны позволяет не только получить определенную информацию от носителя языка о его стране, но и представить свою страну в процессе коммуникации.

В содержании обучения английскому языку социокультурный компонент играет немаловажную роль в развитии личности обучающегося, так как позволяет

помимо ознакомления с культурными ценностями англоязычной страны сравнить их с ценностями своей страны. Это формирует общую культуру обучающегося.

Социокультурный компонент расширяет кругозор обучающихся, способствует формированию всесторонне развитой личности.

По мнению В. В. Сафоновой социокультурная компетенция состоит из:

- лингвострановедческой компетенцию;
- социолингвистической компетенцию;
- культуроведческой компетенции.

Овладение всеми тремя субкомпетенциями предполагает наличие у обучающихся не только определенных знаний, умений и навыков, но также определенных способностей и качеств личности, таких как культуроведческая и социолингвистическая наблюдательность, социокультурная непредвзятость, социокультурная восприимчивость [5].

Г. А. Воробьев говорит о том, что социокультурная компетенция – явление комплексное, она включает в себя несколько компонентов, таких как:

- лингвострановедческий компонент, состоящий из лексических единиц с национально-культурной семантикой и умения их применять в ситуациях межкультурного общения;
- социолингвистический компонент – языковые особенности различных социальных слоев, поколений, общественных групп и диалектов;
- социально-психологический компонент состоит из знаний национально-специфических моделей поведения и умений использовать коммуникативные техники, принятые в данной культуре [6, С. 30-35].

Социокультурная компетенция — это сложный комплекс, состоящий из нескольких компонентов, развитие каждого из которых способствует в равной степени развитию компетенции. Уровень сформированности компонентов социокультурной компетенции определяет успешность общения с представителями иноязычной культуры и обучения иностранному языку в целом.

Формирование социокультурной компетенции обучающихся осуществляется на уроках иностранного языка, а также во внеурочной деятельности. Процесс основывается на следующих принципах: коммуникативности, учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, сознательности, наглядности, учета родного языка, приобщения к иноязычной культуре и практического применения иностранного языка. Педагог активизирует речевую и мыслительную деятельность

обучающихся, дает возможность применять свои знания на практике, высказывать собственное мнение касаясь изучаемой темы.

Однако, при организации обучения иностранному языку не стоит забывать и о том, что процесс формирования и развития социокультурной компетенции строится на основе приобщения к культуре страны изучаемого языка на основе родной культуры, т.е. путем диалога двух культур.

Сегодня, для сравнения родной культуры с культурой страны изучаемого языка есть все условия. Конечно, лучшим способом формирования языковых компетенций является полное погружение в иноязычную культуру, что является невозможным в условиях современного образовательного пространства. Но, на сегодняшний день благодаря сети Интернет мы имеем возможность использовать огромное количество ресурсов. Вне иноязычной среды эффективным средством формирования и развития социокультурной компетенции являются различные аутентичные тексты: тематические, страноведческие и художественные. Также для повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, к культуре изучаемого языка и традиций данной страны необходимо использовать аутентичные видео- и аудиоматериалы.

По мнению педагогов именно видеоматериалы позволяют в большей степени заинтересовать обучающихся как младшего школьного возраста, так и среднего и старшего школьного возраста. Использование аутентичных материалов такого характера позволяет обучающимся окунуться в культуру страны изучаемого языка, найти сходства и различия с родной культурой. На начальных этапах обучающиеся могут совершенно не понимать речь носителей языка, но мотивация к изучению языка и познавательный интерес повышаются, обучающиеся узнают много нового и интересного о жизни в данной стране, о ее людях, об их культуре и традициях.

Вышеизложенное в целом способствует формированию социокультурной компетенции и как результат формированию готовности обучающихся осуществлять диалог с представителем другой страны и другого языка, то есть формированию коммуникативной компетенции. А это в свою очередь и является главной целью обучения иностранному языку в условиях современного образования.

### **Список литературы**

1. Бим И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. — М.: Титул, — 2016. — С. 27.
2. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. —7-е изд., стереотип. —М: Академия, 2018 — С.19
3. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 6. — С. 38–45.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 34-42
5. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки. 2015. 237 с.
6. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 30-35.
7. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 2009 – №2. – С.17-24.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2017. – 216 с.

УДК 37.02

**Андрусёва И.В., Агафонова К.Ю. Приёмы повышения учебной мотивации на уроках окружающего мира**

**Андрусёва Ирина Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь

**Агафонова Карина Юрьевна**

студентка, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова г. Симферополь

**Techniques for increasing the educational motivation in the lessons of the surrounding world**

**Andruseva Irina Vladimirovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

**Agafonova Karina Yurievna**

student, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov Simferopol

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются приемы повышения учебной мотивации на уроках окружающего мира. Раскрываются такие приемы как использование ИКТ, включение учащихся в групповую работу, проведение соревнований, создание проблемной ситуации, использование видеофильмов и применение презентаций.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, окружающий мир, групповая работа, младшие школьники, приёмы, ИКТ, соревнования.

**Abstract.** This article discusses the methods of increasing educational motivation in the lessons of the surrounding world. Techniques such as the use of ICT, the inclusion of students in group work, the conducting competitions, the creation of a problem situation, the use of videos and the use of presentations are revealed.

**Keywords:** educational motivation, the world around us, group work, junior schoolchildren, techniques, ICT, competitions.

Еще Ян Амос Каменский призывал сделать труд школьника источником умственного удовольствия и душевной радости. По мнению психологов Марковой А.К., Матис Т.А., мотивация – это результат внутренних потребностей человека, его интересов и эмоций, целей и задач, направленных на активизацию его деятельности. Общеизвестно, что деятельности без мотива не бывает. Именно мотивация вызывает

целенаправленную активность, определяет выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения цели [1].

Для этого необходимо оживить урок с помощью разных педагогических приёмов:

- 1) Новизна учебного материала;
- 2) Связь знаний с судьбами людей;
- 3) Показ практического применения знаний;
- 4) Проблемные ситуации;
- 5) Обучение с компьютерной поддержкой;
- 6) Взаимообучение (в парах, микрогруппах);
- 7) Тестирование знаний;
- 8) Создание ситуации успеха;
- 9) Соревнование (с товарищами по классу, самим собой).

Предмет «Окружающий мир» в начальной школе – сложный, но очень интересный и познавательный. И для того, чтобы интерес к предмету не угас, необходимо сделать урок занимательным, творческим. Здесь на помощь приходят информационно-коммуникационные технологии [2].

Использование ИКТ на уроках окружающего мира позволяет формировать и развивать у обучающихся такие ключевые компетенции, как учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, общекультурные.

Групповая работа – наиболее полезна для развития социальных мотивов на уроках окружающего мира. В ней школьники учатся взаимодействовать, быть терпимыми к другим.

Соревнования в повышении мотивации весьма эффективны. Соревнование нужно использовать чрезвычайно осторожно и только между школьниками с равными возможностями. В большинстве случаев более полезны групповые соревнования, в которых группы комплектуются так, чтобы выровнять их возможностями других школьников [3].

Приемы, которые хорошо зарекомендовали себя на практике:

- создание проблемной ситуации. Если внести в урок этот эффект, считайте, что вам уже удастся пробудить у учащихся желание решать те задачи, которые вы перед ними поставили.

- привлечение обучающихся к оценочной деятельности.

- необычная форма обучения: урок-конференция, урок-путешествие, ролевая игра, защита проектов.



- использование видеофильма помогает также развитию различных сторон психической деятельности обучающихся, и, прежде всего внимания, и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный ученик становится внимательным. Для того чтобы понять содержание фильма, школьникам необходимо приложить определенные усилия. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления учебного материала.

- применение мультимедийных презентаций позволяет сделать уроки более интересными, включает в процесс восприятия не только зрение, но и слух, эмоции, воображение, помогает детям глубже погрузиться в изучаемый материал, сделать процесс обучения менее утомительным. Познавательная мотивация увеличивается, облегчается овладение сложным материалом [4].

Важно, чтобы всем ученикам на каждом уроке окружающего мира было интересно. Для этого нужно уделять внимание, каждому ученику, нужно хвалить детей за каждый новый, пусть даже незначительный, но полученный ими самими результат. Учитель должен вести себя корректно и всегда приходить на помощь к ребенку [5].

Анализ приемов формирования учебной мотивации на уроках окружающего мира позволил сформировать глубокий интерес к предмету, улучшить качество обучения, разнообразить обычный урок и укрепил желание детей овладевать новыми знаниями.

### **Список литературы**

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. – М. Переиздание, 2017. – 233 с.
2. Верглес Г.И., Денисова А.А. Технологии обучения младших школьников. Учебное пособие. — Спб.: Питер, 2016. — 256 с.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учебное пособие. — М.: Академия, 2017. — 288 с.
4. Гин А. А. «Приемы педагогической техники» Изд-во «Вита- Пресс» // Москва 2017г.
5. Педагогические технологии. Учебное пособие для академического бакалавриата. — М.: Юрайт, 2016. — 113 с.

УДК 372.881.111.1

**Безменова Л.Э., Маринникова О.Д. Некоторые особенности обучения фразовым глаголам английского языка**

**Безменова Лариса Эдуардовна**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и МПАЯ  
Оренбургский государственный педагогический университет, РФ, г. Оренбург  
bezmenova.larisa@mail.ru

**Маринникова Ольга Дмитриевна**

студент факультета иностранных языков, Оренбургский государственный педагогический университет, РФ, г. Оренбург  
marinol2000@mail.ru

**Some features of teaching phrasal verbs of the English language**

**Bezmenova Larisa Eduardovna**

Cand.Sc. (Philology), associate professor of English language and English teaching methodology department, Orenburg state pedagogical university, Russia, Orenburg

**Marinnikova Olga Dmitrievna**

student of Foreign languages department  
Orenburg state pedagogical university, Russia, Orenburg

**Аннотация.** Статья посвящена практическим аспектам процесса обучения фразовым глаголам английского языка в школе. Рассматривается понятие «фразовый глагол», выделяются основные характеристики данной лексико-грамматической группы и отмечаются сложности, с которыми обучающиеся сталкиваются при изучении фразовых глаголов. Отмечается многозначность, идиоматичность фразовых глаголов, а также их распространенность в английском языке и продуктивность данного способа словообразования. Предлагаются подходы и методы при изучении фразовых глаголов и упражнения, которые можно использовать на уроках английского языка. Авторы полагают, что при изучении данного пласта лексики следует использовать контекстный и наглядный методы, метод ассоциаций, метод деления фразовых глаголов на тематические группы, перефразирование, а также применять аутентичные аудио/видео материалы.

**Ключевые слова:** английский язык, фразовые глаголы, процесс обучения, многозначность, контекстуальный подход

**Abstract.** The article is devoted to the practical aspects of the process of teaching phrasal verbs of the English language at school. The concept of "phrasal verb" is considered, the main characteristics of this lexico-grammatical group and the difficulties that students face when studying phrasal verbs are highlighted. The ambiguity, idiomatic character of phrasal verbs, as well as their prevalence in the English language and the productivity of this method of word formation are noted. The approaches and methods in the study of phrasal verbs and exercises that can be used in English lessons are offered. The authors believe that when studying this layer of vocabulary, contextual and visual methods should be used, the method of associations, the method of dividing phrasal verbs into thematic groups, paraphrasing, as well as the use of authentic audio/video materials.

**Keywords:** English, phrasal verbs, learning process, polysemy, difficulties of learning, contextual approach

В эпоху глобализации и развития международного общения изучение английского языка играет важную роль, поэтому обучение данному предмету является одним из приоритетных направлений в системе современного образования.

Изучение английского языка вызывает ряд сложностей в связи с особенностями грамматической системы, наличием специфических грамматических конструкций и явлений, непривычной фонетикой и архаичной орфографией. Одним из самых проблемных явлений английского языка являются фразовые глаголы, которые представляют собой уникальный лексико-грамматический класс, без которого невозможно представить современный английский язык. Носители английского языка используют фразовые глаголы в разговорной и письменной речи, в профессиональном общении, в технических и научных текстах. Нельзя говорить о владении английским языком без освоения фразовых глаголов.

Данная лексико-грамматическая группа, являясь весьма специфической и многогранной, не имеющей аналогов в русском языке, представляет особые сложности при ее изучении. Как показывает практика, обучающиеся не используют в своей речи фразовые глаголы, а ведь они делают ее «живой», естественной и лаконичной.

Освоение лексического минимума фразовых глаголов представляется довольно трудной задачей. К концу девятого класса учащиеся должны знать и активно использовать в устной и письменной речи более ста подобных лексических единиц [1, с. 127]. Однако учащиеся не всегда понимают, что фразовый глагол представляет собой цельную единицу и рассматривают его как комбинацию двух самостоятельных элементов: глагола и предлога, либо не обращают внимания на послелог [2, с. 173].

Цель данной статьи – выделить трудности, возникающие при изучении фразовых глаголов, а также предложить подходы к их изучению.

Разберемся с тем, что же такое фразовый глагол. Фразовые глаголы давно находятся в центре внимания лингвистов, однако до сих пор ученые расходятся как в определении данной лексико-грамматической группы, так и в названии второго элемента фразовых глаголов, их статуса и классификации. В работах лингвистов существуют различные толкования определения «фразовый глагол»: глагольно-наречное сочетание, аналитический глагол, глагол с послелогом, комбинация глагола и частицы и др. Так, например, Дж. Поуви определяет фразовый глагол как семантическую единицу языка, представляющую собой сочетание однословного

глагола и предлога или однословного глагола и наречия. Для облегчения понимания структуры фразового глагола, наречия и предлоги, задействованные при составлении фразового глагола, называются послелогоми [7].

Р. Дирвен рассматривает понятие фразового глагола как цельную единицу языка, отличающуюся своей идиоматичностью, возникающей за счет добавления к простому глаголу предлога, частицы (отделяемой или не отделяемой) и глагола с частицей [8, с. 39].

О.А. Волошина определяет фразовый глагол как сложную единицу, выражающую смысловое и структурное единство, представленную в качестве сочетания глагола с предлогом или наречием. Автор утверждает, что во фразовых глаголах все предлоги или наречия в сочетании с тем или иным глаголом всегда находятся после глагола, а потому называются послелогоми. Фразовые глаголы отличаются тем, что могут иметь идиоматическое значение. Автор также полагает, что компоненты фразового глагола, имеющие разное значение, при слиянии приобретают единое [3, с. 6].

Таким образом, понимание сущности фразового глагола сводится к тому, что он представляется в виде сложной единицы, состоящей из двух и более элементов, неизменной частью которой является глагол, а изменяемой частью могут являться другие части речи – предлог или наречие. Говоря об особенностях фразовых глаголов, можно отметить, что они обладают идиоматичностью, метафоричностью, а также способны лучше передавать нюансы лексического значения.

Существует необходимость использования наиболее эффективных способов обучения фразовым глаголам. В учебниках и пособиях по английскому языку можно найти большое количество фразовых глаголов, которые систематизированы по разным принципам: принадлежности к одной тематической группе, общности первого смыслового элемента или послелога. В учебных пособиях не описывается специфика фразовых глаголов и не раскрываются особенности употребления данных глаголов. В связи с этим школьники испытывают множество трудностей при их изучении.

Рассмотрим подробнее, какие лингвистические особенности фразовых глаголов вызывают особые затруднения при их освоении.

1. Фразовые глаголы являются частью разговорной лексики английского языка и, как правило, имеют нейтральный лексический аналог, например, *to go on – to continue, to bring up – to raise, to put off – to postpone, put up with – tolerate*. Изучающим английский язык легче запомнить однословные глаголы, даже если они

являются многосложными и «книжными».

2. Фразовые глаголы многозначны. Наблюдается процесс метафорического переноса лексического значения глагола, и каждое новое значение все больше отделяется от первоначального, обрастая дополнительными коннотациями. Полисемия фразовых глаголов может вызывать путаницу при использовании и представляет сложности при запоминании. Так, значение глагола *to pick up* в прямом значении означает *поднять*. В других значениях мы наблюдаем метафоризацию первоначального значения: *встретить на машине, подвезти* или *нахвататься*.

3. Основной глагольный элемент фразовых глаголов также является многозначным и обладает широким семантическим значением, например, *to do, to make, to get, to keep, to take* и т.д., что еще больше усложняет запоминание данной лексики.

4. Значение фразового глагола может измениться до неузнаваемости при добавлении к нему предлога, например, *to look up –искать информацию в книге или в компьютере* и *to look up to – уважительно относиться к кому-то*.

5. Фразовые глаголы могут состоять из трех элементов (например, *to keep up with, to put up with, to stand up for*).

6. Среди фразовых глаголов мы можем наблюдать синонимичные пары (*to go on – to keep on, to fall behind – to lag behind*).

7. Как известно, есть разделяемые и неразделяемые фразовые глаголы. Например, *to make up a story* или *to make the story up*. Если дополнение выражено местоимением, то оно ставится между элементами фразового глагола: *to make it up*. Неразделяемые фразовые глаголы являются неделимыми, например, *to make up for sth*. Отсутствуют четкие правила, по которым можно определить, является фразовый глагол разделяемым или нет, что тоже может приводить к ошибкам.

8. Данный способ образования новых лексических единиц является продуктивным, и число фразовых глаголов в современном английском языке растет, постоянно появляются новые значения, что также может вызывать дополнительные трудности при освоении данного пласта лексики.

Рассмотрим основные подходы, касающиеся обучения фразовым глаголам в школе. Знакомство с фразовыми глаголами на уроках английского языка необходимо начинать с их структурных особенностей. Это важно для того, чтобы ученики были способны отличать фразовые глаголы от обычных глаголов и находить их в тексте.

Сначала обучающихся знакомят с фразовыми глаголами, компоненты которых имеют буквальное семантическое значение. Послелог в таких фразовых глаголах, как

правило, указывает на направление движения или физическую ориентацию в пространстве. Так, прямое значение глагола *to look up* – *посмотреть вверх*. Путем семантического развития данное сочетание приобретает новое значение в комбинации *to look up to* – *смотреть с уважением на кого-то*. Следует проводить связь между фразовым глаголом с прямым значением и с частично переосмысленным значением. Эта логическая связь поможет увидеть некую систему среди значений одного фразового глагола и будет способствовать их запоминанию. Другими словами, при изучении фразовых глаголов следует придерживаться дидактического принципа «от простого к сложному».

Д.С. Виноградова предлагает классификацию фразовых глаголов исходя из смысла второго элемента, что создает базовое представление о значениях фразовых глаголов, с этой основой гораздо легче углубляться в более детальное изучение [4, с. 238-239]. Однако значение послелога также может быть многозначным, а ряд фразовых глаголов являются семантически неразложимыми, например, *to put up with*.

Так же многие исследователи отмечают, что изучать фразовые глаголы лучше в контексте. Для учеников очень важно «чувствовать» фразовые глаголы, знать определенные ситуации, в которых уместно их употреблять. Для этого наиболее эффективным будет контекстный метод обучения.

Процесс обучения фразовым глаголам облегчает их классификация в соответствии с определённой тематикой. Например: *clothes phrasal verbs: to put on* (надевать), *to take off* (снимать), *to try on* (примерять), *to do up* (застегнуть), *to zip up* (застегнуть молнию). Однако данный подход не имеет недостатки. Фразовые глаголы многозначны и могут относиться к разным лексико-тематическим группам.

Анализ современных методических пособий показал, что существует большой спектр форм работы по формированию умений и навыков употребления фразовых глаголов: метод упражнений (упражнения на дифференциацию и идентификацию фразовых глаголов; упражнения на догадку; упражнения на восстановление пропущенных предлогов; имитативные упражнения; подстановочные упражнения; репродуктивные упражнения); метод управляемой беседы; презентация; пересказ прочитанного / прослушанного текста; высказывание по предложенной ситуации с использованием фразовых глаголов (с опорами и без опор) [5, с. 120].

В качестве эффективных средств по изучению и закреплению фразовых глаголов могут быть использованы следующие упражнения:

1. Тестовые задания на правильное использование послелога:

1) The film is coming \_\_\_\_\_ this autumn.

a) up b) out c) in

2) Can you give me a ride? My car broke \_\_\_\_\_.

a) down b) off c) on

2. Ситуативное перефразирование. Учитель предоставляет ученикам карточки с различными ситуациями. Задача учеников перефразировать данную ситуацию с использованием подходящего фразового глагола. *Susan behaves just like her mother. – Susan takes after her mother.* Такое задание помогает развивать у обучающихся языковую догадку, а также позволяет тренировать употребление времён английского языка.

3. Обучение фразовым глаголам с использованием песенного аутентичного материала. Например, в песне «Somebody that I used to know» исполнителя Gotye можно найти многочисленное использование фразовых глаголов: *to make out* (притворяться), *to read into* (домысливать, искать скрытый смысл), *to let it go* (отпустить), *to hung up on* (заикнуться) и т. Д. Ученикам будет интересно немного сменить вид деятельности и изучать английский язык с помощью английских песен. Закрепить пройденный материал можно с помощью упражнения Fill in the gaps, которое будет базироваться на материале прослушанных песен.

4. Рекомендуется вести запись изученных фразовых глаголов и группировать их, опираясь на первый элемент. Возможно представление информации о фразовом глаголе в таблице, где в первом столбце указан сам фразовый глагол (*to look forward to*), во втором – толкование смысла фразового глагола на иностранном языке (*to feel pleased and excited about something that is going to happen*), а в третьем приведен пример его использования в контексте (*I am looking forward to Christmas*).

Данный структурированный способ представления информации помогает учащимся наглядно увидеть различные значения глагола, освежить в памяти ситуации его использования, а также может служить опорой при выполнении различных заданий на употребление фразовых глаголов в речи.

5. Метод ассоциаций. Исследования доказали, что метод ассоциаций развивает воображение и коммуникативные навыки, положительно влияет на интерес учащихся к изучению предмета [6, с. 5]. Использование звуковых и визуальных ассоциаций может значительно облегчить процесс запоминания фразовых глаголов. Например, заучивание глагола *to come in* (входить) может сопровождаться звуком открывания двери, соответствующей картинкой или

видеороликом со звуком. Для изучения глагола *to take off* (взлетать) целесообразно использовать звук взлета самолета.

Таким образом, можно отметить, что наличие такой лексико-грамматической группы как фразовые глаголы является характерной особенностью английского языка, не имеет аналога в русском языке, что создает серьезные проблемы с освоением фразовых глаголов.

При изучении фразовых глаголов следует использовать контекстный метод, наглядный метод, метод ассоциаций, метод деления фразовых глаголов на тематические группы, перефразирование, а также применять аутентичные аудио/видео материалы. Также большую пользу при обучении фразовым глаголам может принести использование словарей фразовых глаголов на уроках английского языка и ведение учащимся своего словаря. Использовать данные методы и формы работы необходимо в комплексе, чтобы обеспечить понимание учениками структуры, специфики и особенностей употребления фразовых глаголов английского языка и облегчить их запоминание.

### Список литературы

1. Стратегия обучения фразовым глаголам английского языка учащихся средней школы / Е. Г. Котова, Е. А. Линева, Е. Б. Савельева, А. В. Леонтьева // Инновационное развитие науки и образования : монография / Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 126-132.
2. Рокунова Н.И., Слугина О.В. Основные подходы и принципы обучения английским фразовым глаголам студентов неязыковых специальностей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. №4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-podhody-i-printsipy-obucheniya-angliyskim-frazovym-glagolam-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey> (Дата обращения: 08.05.2023).
3. Волошина О.А. Английский язык. Фразовые глаголы. Грамматика. – М: Живой язык, 2010 – 27 с.
4. Виноградова Д.С. Фразовые глаголы в современном английском языке: терминология, особенности, классификация // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №12. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazovye-glagoly-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-terminologiya-osobennosti-klassifikatsiya> (Дата обращения: 07.05.2023).
5. Нежведилова Л.А. К вопросу об обучении английским фразовым глаголам студентов I-II курсов неязыковых ВУЗов / Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 8 (26): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 118 – 120.
6. Недбаева А.С., Сошников А.О. Использование метода ассоциаций в обучении фразовым глаголам на уроках английского языка // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – Курск, 2022. – №15.
7. Povey J. Phrasal Verbs and How To Use Them. – Москва: Высшая школа, 1990. – 176 с.
8. Dirven R. Recent cognitive approaches to English phrasal verbs // Cognitive Linguistics Today. Frankfurt-Main, Peter Lang, 2002. – 500 с.



УДК 372.881.111.1

## **Волкова Д.А. Использование аутентичного видеоблога на уроках английского языка в школе**

**Волкова Дарья Алексеевна**

студент направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Английский язык», Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, РФ, г. Тамбов  
volkov-1969@inbox.ru

### **Using authentic vlogs at the English lesson at school**

**Volkova Darya Alekseevna**

student at 44.03.01 Teacher education, English language specialty Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Russia, Tambov

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема использования аутентичных видеоблогов (влогов) на уроках английского языка в школе. Выявляются и обобщаются содержание и основные компоненты аутентичных видеоблогов, рассмотрены их преимущества и недостатки, а также даны краткие методические рекомендации по работе с аутентичными видеоблогами при обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** аутентичные материалы, аутентичные видеоматериалы, аутентичный видеоблог, изучение английского языка

**Abstract.** In the article it is considered the problem of using the authentic video blogs (vlogs) at the English lesson at school. The content and the main components are identified and summarized. Advantages and disadvantages are also considered and there were given the brief methodical recommendations on the process of work with authentic video blogs at the lesson at school while teaching foreign language.

**Key words:** authentic materials, authentic video materials, authentic video blogs, teaching English

Современные требования к языковой компетенции определяют конечную цель изучения языка. Согласно федеральному государственному стандарту целью изучения иностранного языка в школе является развитие коммуникативной компетенции [1]. Другими словами, учащиеся должны познакомиться не только с языковыми средствами, необходимыми для общения, но и с социокультурными правилами использования этих средств в реальной коммуникации. Обучающиеся должны знать страну, в которой говорят на изучаемом языке: ее историю, географию, культуру, политическую систему, экономику и науку; людей, которые там живут: их образ жизни, обычаи, традиции, мнения и верования, их менталитет. Эту информацию практически невозможно достоверно получить без пребывания в стране изучаемого языка. Поэтому важной задачей преподавателей является использование

разнообразных методов и приемов в обучении иностранному языку для создания реальных и воображаемых ситуаций общения. Учитывая ограниченное время, отведенное на преподавание иностранных языков в учебном плане, необходимо использовать современные решения в области методики преподавания иностранных языков для поиска путей преодоления этой проблемы [2]. В нашей статье мы будем говорить об использовании аутентичных видеоматериалов, в частности видеоблогов, что определяется актуальностью их использования на современных уроках иностранного языка в школе.

Понятие «аутентичный материал» в методике преподавания появилось совсем недавно. Это связано с тем, что методика, как наука, стремительно развивается, и современные цели обучения иностранного языка предполагают формирование вторичной языковой личности. Это значит, что изучающий неродной язык приобретает не просто коммуникативные способности, но и получает черты вторичного языкового сознания. Иными словами, помимо формирования и развития коммуникативной компетенции (то есть умения использования языка) обучение иностранному языку направлено на ознакомление иноязычного культурного кода и на знакомство с культурным полем страны изучаемого языка. Все эти процессы происходят на фоне овладения учащимися умениями понимать носителя языка, чужой картины мира и языкового образа мира [3].

По этой причине согласно современным методическим разработкам рекомендуется использование аутентичных материалов в процессе преподавания и изучения языка. В целом, аутентичные материалы – это информационные продукты (печатные, цифровые, видео и аудио) различного типа и назначения, созданные в стране изучаемого языка и не предназначенные для использования в процессе преподавания и обучения [4]. К аутентичным материалам можно отнести рекламные интернет-издания, сайты, видео- и аудио- реклама, баннеры, листовки, визитки, опросники, скидочные и бонусные карты, книги, подкасты, видео и аудио просветительского характера, исторические фильмы и книги, каналы на телевидении и в сети Интернет, научные статьи и журналы, видео контент научно-просветительского характера, короткометражные юмористические видео и посты в социальных сетях, а так же комментарии к ним, билеты в кино/в театр/на концерт, приглашения на мероприятия, меню, афиши, фильмы, клипы, мультфильмы, журналы, газеты, комиксы, формы различных документов, счета на оплату, чеки, билеты на транспорт, формы для заполнения, официальные анкеты и опросники,

официальные договоры различного характера, личные видео- и аудио записи, записки, анкеты, письма, альбомы, тетради, рисунки и т.д.

В данной статье мы рассматриваем только аутентичный видеоконтент, как современный инструмент для обучения аудированию, который включает аудиовизуальные, лингвистические и культурные особенности носителей языка, а также предметный контент. Примерами аутентичного видеоконтента являются телевизионные программы, подкасты, видеоблоги, реклама, ток-шоу, фильмы и др.

Поскольку в своей работе мы рассматриваем не весь корпус аутентичных видеоматериалов, а только видеоблоги, то далее рассмотрим понятие видеоблога, его содержание и возможные компоненты.

Видеоблог (влог, vlog) – это форма блога, где информация передается посредством видеоматериалов. Как и традиционные текстовые блоги, видеоблоги обычно содержат личные размышления и предлагают простые механизмы подписки и комментирования. Видео может состоять из одной или нескольких частей. Поскольку современные технологии облегчили фото- и видеосъемку, любой человек, имеющий смартфон, может создать свой собственный видеоблог. Видеоблоги становятся все более популярными, поскольку формат видео все больше привлекает людей своей уникальностью и понятностью, а «лайф-стайл» контент позволяет открыто общаться в комментариях на практически любые темы. В отличие от более консервативных СМИ, таких как телевидение или коммерческие сайты, большинство видеоблогов не ставят своей целью получение прибыли. В результате блогеры могут создавать видео на любые темы, даже спорные. Блоггинг дает обычным людям возможность высказаться.

Самым популярным сайтом для ведения видеоблогов, несомненно, является YouTube. Общая тенденция большинства видеоблогов – так называемый «лайф-стайл». Другими словами, блогеры снимают на камеру свою повседневную жизнь и освещают текущие события. Блоги могут охватывать широкий спектр тем, представляющих интерес для учащихся: кулинария, путешествия, изобретения, наука, красота и здоровье, автомобили, мода и стиль, спорт и др. Правила сайта гласят, что каждое видео должно быть не более 15 минут, что позволяет учащимся развивать навыки аудирования, не тратя много времени на прослушивание.

Мы глубоко убеждены, что подобные видео могут быть не только полезными, но и исключительно интересными для обучающихся, т.к. современный молодой человек всегда с телефоном в руках, он постоянно в интернете, много общается в соцсетях и мессенджерах, смотрит видео, комментирует и сам снимает фото и видео,

чем делится на своих страничках. Таким образом, можно утверждать, что видеоблогинг – это не просто популярное направление среди молодых людей, но и часть их повседневной жизни, именно поэтому обучающиеся ими активно интересуются, что, в свою очередь, дает почву для включения данных материалов в процесс обучения. В связи с этим мы можем сделать важный вывод о том, что помимо своих основных функций, таких как коммуникативная функция, функция самопрезентации, функция развлечения и др., видеоблог может выполнять также и образовательную, или обучающую, функцию. Иными словами, мы можем назвать видеоблоги аудиовизуальными средствами обучения, которые рассчитаны на зрительно-слуховое восприятие, благодаря чему реализуется принцип наглядности, что, в свою очередь, способствует лучшему запоминанию новой информации. Говоря именно об аутентичных видеоблогах, то помимо вышеперечисленных функций, они отражают страноведческий и социокультурный аспекты иноязычного обучения, что включает в себя не только понимание собственно языка, но и умение понимать менталитет говорящего, национальные и культурные особенности его страны, а также учитывать эти факторы в процессе общения и способствовать формированию личности обучающегося для целей межкультурной коммуникации. Иными словами, аутентичный видеоблог не только помогает в изучении собственно языкового материала, но и реализует принцип диалога культур непосредственно на занятии [5].

Учитель может выбирать как определенного блогера в соответствии с тематической направленностью его контента, так и конкретные отдельные видео, без привязки к определенному человеку. Но с нашей точки зрения выбор определенного тематического канала и, соответственно, блогера будет наилучшим вариантом, т.к. разрозненные видео разного формата и разной подачей могут сильно затруднить понимание материала школьниками, и, соответственно, значительно снизить мотивацию к изучению языка. По нашему мнению, менять канал для использования на занятии следует одновременно со сменой тем подразделов в УМК, таким образом, обучающиеся привыкнут к особенностям речи и подачи информации в видео без потери мотивации и качества обучения. А своевременная, но не излишне быстрая смена каналов и блогера сохранит и в какой-то мере усилит интерес к содержательной стороне подаваемой информации. Кроме того, выбор видео учителем должен основываться не только на соответствии теме, но и на интересах и предпочтениях обучающихся, т.к. несмотря на ограниченность рамками темы, видеоконтент может охватывать различные аспекты внутри этой темы, которые могут быть более или менее интересны обучающимся.

Несмотря на все преимущества и предполагаемые положительные результаты, использование на занятиях аутентичных видео из видеоблогов могут иметь ряд существенных недостатков:

1. Значительные временные затраты на поиск и выбор видео даже в рамках определенного влога. Несмотря на то, что предполагается использование определенного канала в определенный промежуток времени, учителю необходимо уделять достаточно большое количество времени на подготовку к урокам с использованием таких материалов.

2. Необходимость тщательной подготовки обучающихся к работе с видео. Поиск подходящего материала, его проработка, разработка упражнений и продумывание работы на уроке в целом может быть долгим и трудоемким процессом.

3. Трудности с восприятием материала. Аутентичные видеоматериалы не всегда гарантируют, что все учащиеся в классе получают одинаковую информацию. Неспособность учащихся понять аутентичное видео может быть связана с недостаточным уровнем владения английским языком, недостаточной предварительной работой учителя или чрезмерной продолжительностью видео. Поэтому перед просмотром видео и выполнением заранее подготовленного задания учителю следует подобрать материалы, соответствующие интересам учащихся и устраняющие трудности с пониманием языка. Естественно, видео также должно содержать четкие инструкции учителя.

4. Проблема интеграции работы с видео в контекст и временные рамки урока. Как правило, учитель всегда очень ограничен по времени, и не всегда просмотр видео с предварительными и последующими упражнениями и обсуждением полученной информации вписывается во время, отведенное для изучения материалов по УМК [6].

Таким образом, эти проблемы являются недостатками, с которыми могут столкнуться учителя при использовании аутентичных видеоматериалов в преподавании языка. Использование аутентичных видеоматериалов требует хорошей организации и тщательной подготовки к такому виду классной работы. Учитель сначала должен решить, подходит ли материал для учащихся, подготовить материал для работы с ним, а во время урока должен обратить особое внимание на способности учащихся, чтобы адаптировать материал к условиям обучения. Поэтому обучение с использованием аутентичных видеоматериалов должно быть организовано таким образом, чтобы ученики получали удовольствие от просмотра не только потому, что им интересна тема, но и потому, что они понимают иностранный язык.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование аутентичных видеоматериалов, в частности аутентичных видеоблогов как средства обучения иноязычному аудированию способствует реализации личностно-ориентированного и социокультурного подходов в изучении иностранного языка в зависимости от различных особенностей обучающихся, их интересов, желаний, увлечений, а также реализации практических навыков межкультурного общения и принципа диалога культур на основе учебного соединения современных технологий на традиционном занятии по иностранному языку. Видео контент содержит не только аутентичный «живой» язык, но и несет аутентичную культурную информацию, касающуюся жизни носителей страны изучаемого языка, поэтому наряду с неоспоримыми преимуществами, их использование имеет ряд недостатков. Однако при правильно организованной качественной работе учителя включение аутентичных видеоблогов в ход урока способствует не только улучшению замотивированности обучающихся в изучении языка, но и прорабатывает навыки и умения аудирования, знакомит их с настоящим языком, реальной жизнью и бытом носителей языка.

#### **Список литературы**

1. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.05.2023).
2. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. СПб: «Златоуст», 2015. – 200 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. - 2-е изд., перераб., доп. - М.: Аркти, 2003. – 189 с.
4. Кучерявая Т.Л. К вопросу о развитии навыка аудирования при изучении иностранного языка /Т.Л. Кучерявая // Молодой ученый. - 2017. - №21. - С. 430-433. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/155/43830/> (дата обращения 21.05.2023).
5. Середа П. В. Videоблог как способ развития навыков аудирования при обучении иностранному (английскому) языку / П.В.Середа // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2017. – №. 2. – С. 276-281.
6. Бабичева О. А. Сферы применения аутентичных видеоблогов в процесс обучения иностранному языку // Трибуна ученого. – 2020. – № 12. – С. 1026–1031.

УДК 372.881.1

## Галоян Р.Э. Комиксы как средство обучения иностранному языку

**Галоян Регина Эмильевна**

студент кафедры лингвистического образования  
Южный Федеральный Университет, РФ, г. Таганрог  
reginagaloan@gmail.com

### Comics as a means for learning foreign languages

**Galoyan Regina Emilievna**

student of Linguistic Education department  
Southern Federal University, Russia, Taganrog

**Аннотация.** Данная статья освещает применение комиксов в обучении иностранным языкам. Комиксы могут использоваться как для введения лексического и грамматического материала, так и для его закрепления, а также в различных творческих заданиях, заданиях на аудирование и так далее. Отличительными чертами комиксов являются простота содержания и яркие иллюстрации, что привлекает читателя и служит мотивацией при изучении иностранных языков.

**Ключевые слова:** комиксы, обучение иностранным языкам, образование, развитие, изучение иностранных языков.

**Abstract.** This article covers the use of comics in teaching foreign languages. Comics can be used to both introduce and reinforce the grammatical and lexical material, as well as in various creative tasks, listening and so on. The distinctive features of comics are simplicity of the content and vivid illustrations, which engage the reader and act as a motivation them to learn foreign languages.

**Key words:** comics, foreign language teaching, education, development, learning foreign languages.

В настоящее время чтение продолжает оставаться одним из самых эффективных способов обучения. Человек использует книги при изучении предмета в любых областях знаний, от музыки до высшей математики. Однако литература особенно полезна, когда человек изучает иностранные языки. Это связано с тем, что в книгах содержится большое количество полезной лексики, которая пополняет словарный запас обучающегося и делает его речь правильной и красивой. Помимо этого, изучение литературных произведений способствует знакомству с культурой стран и отражению истории разных народов.

Известно, что книги помогают людям развивать воображение и умение концентрировать внимание. Это связано с тем, что, когда мы читаем, мы видим только слова, но это не мешает представлять персонажей и ситуации, которые описываются в книге. Таким образом, чтение способствует росту воображения и концентрации внимания, что позволяет лучше погружаться в сюжет.

Кроме вышеперечисленных, у чтения есть еще много преимуществ, среди которых выделяются развитие эрудиции читателя, расширение кругозора, улучшение памяти, умение правильно строить речь, а также развитие навыков построения вопросов и умения грамотно отвечать на различные вопросы. Таким образом, чтение необходимо людям для интенсивного развития. Чтение помогает человеку развить интеллект и сделать речь грамотной и красивой.

Чтение книг приобретает большее значение, когда человек начинает изучать иностранный язык. Особенно это касается детей и подростков. Когда дети только начинают изучать иностранный язык, учитель должен четко понимать, что относиться к учащимся с особой строгостью нельзя, а учебный процесс должен проходить для учеников комфортно. Чтение этому способствует, однако, чтобы изучение языка не было обременительным, необходимо правильно подобрать литературу. «В рамках одной и той же темы можно обсуждать различные проблемы, и то, что актуально для старших школьников, совсем не актуально для младшего подросткового возраста и для малышей. И наоборот.» [6, с. 151].

Детям нравится читать развлекательные истории про вымышленных персонажей. У них появляются новые интересы, ориентированные на развитие их личности. В связи с этим, данного рода рассказы выпускаются не в формате обычной книги с линейным текстом, а в красочных иллюстрациях с небольшим объемом текста. Такие рассказы называются комиксами. Чтобы ответить на вопрос, почему детям стоит выбирать комикс в начале изучения языка, сначала нужно глубже разобраться, что такое комиксы и почему они важны в процессе изучения иностранных языков.

Слово «комикс» произошло от английских слов «comic» (смешной) и «strip» (картинка). Этот термин впервые возник в конце XIX века в американской газете Sunday New York World. Комикс включает в себя серию рисунков с краткими текстами, образующими связное повествование [8]. Иными словами комикс – это история, состоящая из серии картинок.

Известны следующие виды комиксов: 1) Классический комикс – самые первые произведения про супергероев или магических существ, которые издавались с 1920-х по 1950-е года. Наиболее известными примерами данного вида служат комиксы серий Marvel и DC, 2) графический роман – цельное, законченное произведение, которое выпускается одной книгой размером от 60 страниц. Супергерои в GN встречаются редко – чаще персонажи другие. Графический роман выполняет один художник или команда, 3) веб-комикс-комикс, который публикуется в интернете, 4) манга –



японские чёрно-белые комиксы, которые выполнены в стиле аниме и читаются справа налево, 5) манхва – корейские чёрно-белые и цветные комиксы, читаются слева направо, 6) манхва-китайские чёрно-белые и цветные комиксы, читаются слева направо [4].

Каждый вид комикса имеет такие же жанровые разновидности, которые выделяются и в обычной литературе, они практически ничем не отличаются от обычных книг, но несмотря на это, отличительные черты есть.

Во-первых, это объем текста, который значительно уступает линейному типу повествования. «Слишком длинные тексты утомляют, а иногда заведомо формируют мысль о невозможности их усвоения: «Я с этим никогда не справлюсь/Мне это никогда не прочесть». Вот почему маленькие дети любят читать короткие, небольшие по объему книги. Тогда у них есть право сказать: «А я уже прочел три книжки». (В каждой из них может быть не более трех предложений, а то и вовсе одно.) Ощущение успеха и определенных достижений важно не только для детей» [6, с. 149].

Во-вторых, наличие иллюстраций. В обычных книгах мало картинок, которые могут дать нам визуальное понимание происходящего, вследствие чего информация усваивается труднее. Сталкиваясь с подобной проблемой, читателю, особенно молодому, нередко хочется посмотреть фильм, снятый по этой книге, чтобы сократить время, которое он тратит на чтение. Главное преимущество комиксов заключается в том, что у читателя уже есть готовые образы персонажей и мест, где проходят основные события. Таким образом, человек читает и одновременно смотрит на картинку, он видит, как выглядят персонажи, какие эмоции они испытывают и о чем они думают.

В-третьих, простота содержания. В комиксах, как правило, автор повествует обычную историю на прозаическую тему. Главный герой может быть и старшеклассником, и студентом, и просто обычным человеком, вокруг которого затем происходят странные, магические вещи, и его жизнь кардинально меняется. Самыми яркими примерами являются серии комиксов про Человека-паука, Бэтмена, Супермена, Халка и других.

Комиксы являются доступным и увлекательным способом развивать не только зрительную память, но также внимание, восприятие и мышление. Они позволяют усвоить новые знания в игре, вызывая положительные эмоции. «Для успешной реализации поставленной задачи в отведенные сроки необходимо, в первую очередь, максимально конкретизировать поставленные цели, а именно, уточнять, каким видам чтения следует обучать, установить их минимальные уровни, которые позволили бы

практически пользоваться приобретенными умениями, что в свою очередь определит и рациональный отбор конкретного языкового материала и пути их более быстрого достижения, так как каждый из видов чтения в силу своей специфики требует особой методики работы» [7, с. 12].

В процессе обучения иностранным языкам комиксы могут быть применимы несколькими различными способами. Так, данного рода литературу можно использовать для введения учебного материала по лексике или грамматике, а также для его закрепления. Таким образом, комиксы хорошо подойдут для заданий на тему *Everyday English*, различных творческих заданий, в которых учащиеся пробуют создавать комиксы самостоятельно как в группах, так и индивидуально, а также в прослушивании аудио и выполнении заданий по грамматике (составление диалогов, перефразирование предложений и так далее).

С другой стороны, комиксы хорошо подходят также при самостоятельном изучении иностранных языков для развития навыков чтения. Данный способ будет особенно полезен для учащихся с начальным уровнем владения иностранным языком. Для реализации данной задачи ученикам будет достаточно просто читать комиксы, не выполняя никаких дополнительных заданий. Такой способ позволит учащимся не только развить навыки чтения, но также расширить словарный запас.

Важно, чтобы подобная работа с комиксами не воспринималась учащимися как принудительное занятие, у учеников должно быть желание читать.

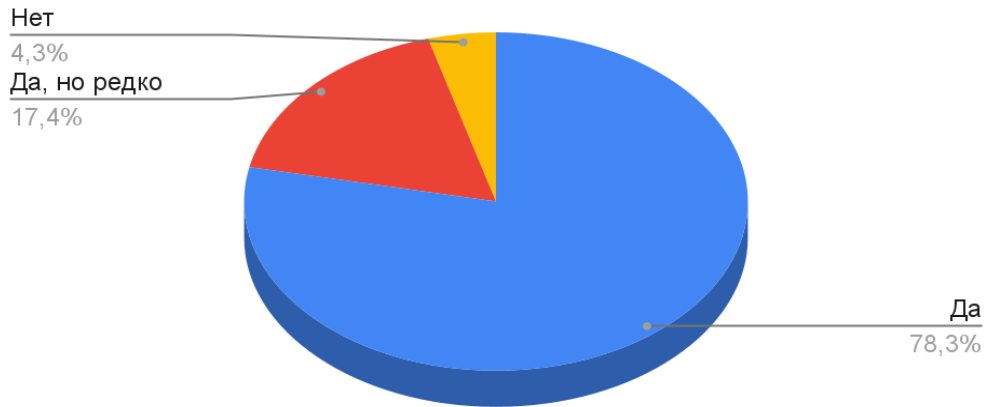
Однако, учителя и преподаватели редко используют комиксы в образовательном процессе. Это связано с тем, что комиксы долгое время применялись только для развлекательных целей. Чаще всего учащиеся используют комиксы на начальном уровне, а именно А2 (например: «Garfield», «Calvin and Hobbes», «Bone: Out from Bonneville»), для того, чтобы было весело и не так тяжело изучать язык. Комиксы также могут использовать учащиеся и студенты с уровнями В1-В2 (например: Archie, Amid the Changing Seasons, Shen Comix), а также С1 и С2 (Spider-Man, Maus). Стоит отметить важную особенность комиксов. Дело в том, что данного рода литература может быть эффективна в обучении независимо от возрастной категории. Комиксы также могут использоваться не только в образовательном процессе, но и при самостоятельном изучении иностранных языков, особенно при развитии навыков чтения и расширения словарного запаса.

В начале 2023 года проводился опрос, в ходе которого были опрошены студенты Южного Федерального университета. Возрастная категория: от 17 до 21 года. Опрошенным были заданы следующие вопросы: «Читаете ли вы книги?», «Какой ваш

любимый жанр литературы?» и «Выбрали бы вы комикс как способ изучения языка в качестве альтернативы привычных нам книг?».

Результаты ответов на вопрос «Читаете ли вы книги?» показана на диаграмме (рис. 1):

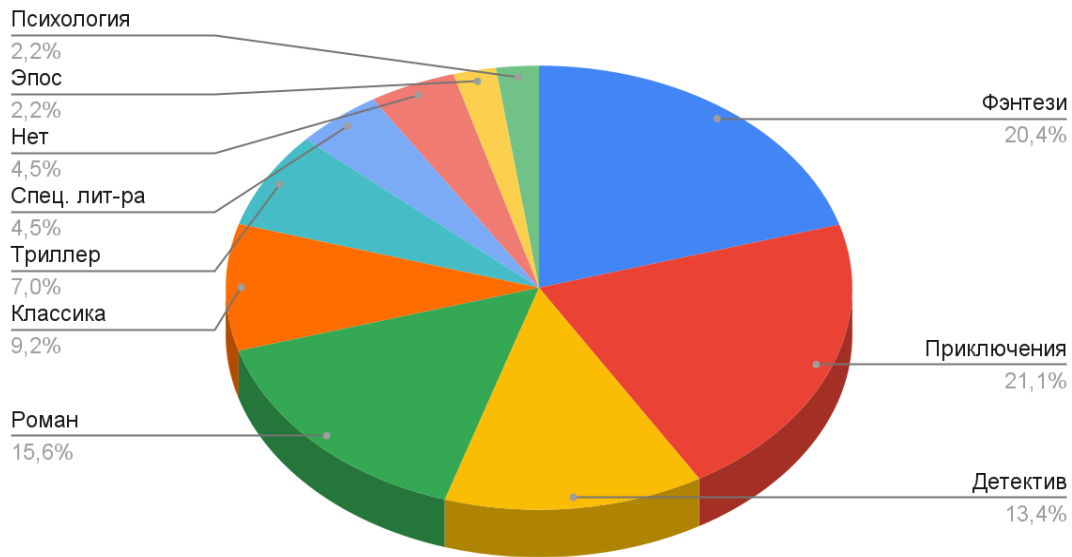
### Читайте ли вы книги?



**Рисунок 1. Читаете ли вы книги?**

78,3% участников ответили «Да», 17,4% ответили «Да, но редко» по двум причинам: либо нехватка времени, либо они читают в основном специализированную литературу. 4,3% ответили «Нет» по причине нехватки времени.

Результаты ответов на вопрос «Какой ваш любимый литературный жанр» показаны на диаграмме (рис. 2):



**Рисунок 2. Какой ваш любимый литературный жанр?**

На основе данных результатов мы можем составить статистику жанровых увлечений среди молодых людей:

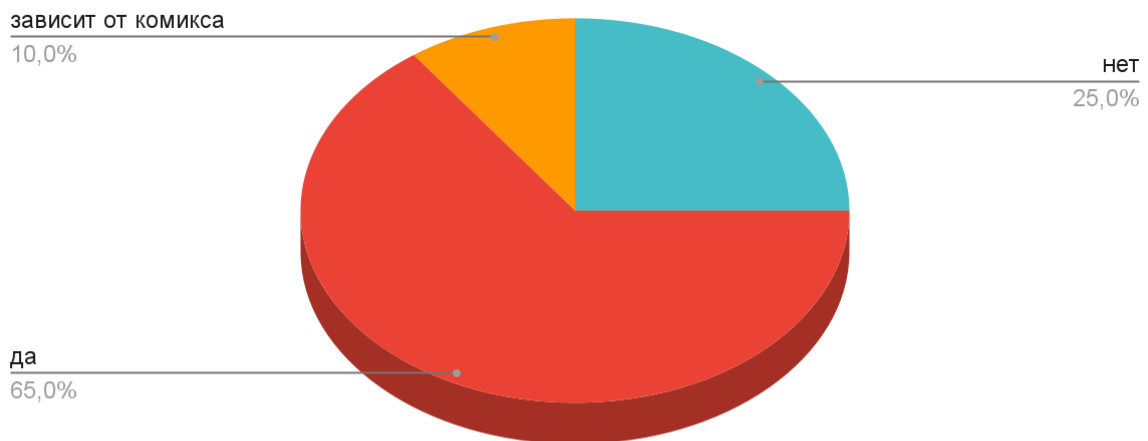
1. Приключения (21,5%);
2. Фэнтези (20,8%);
3. Роман (15,6%);
4. Детектив (13,4%);
5. Классическая литература (9,2%);
6. Триллер (7,0%);
7. Специализированная литература (4,5%);
8. Нет любимых жанров (4,5%);
9. Эпос (2,2%);
10. Психология (2,2%).

Изучив результаты опроса, можно сделать вывод, что наиболее интересными жанрами считаются приключения, фэнтези и романы, потому что они отличаются ярким сюжетом, в котором могут описываться переживания героев, какие-либо исторические события, нераскрытые тайны и многое другое, что очень нравится читателям и позволяет им легко проникнуться в события истории. Далее идет детектив, еще один не менее интересный жанр. Он обладает своей изюминкой, а конкретно, книги этой направленности содержат в себе не только элементы детектива, но также приключений, психологии, триллера и, повторюсь снова, имеет

много тайн. К таким произведениям относятся «Записки Шерлока Холмса» Артура Конан Дойла и другие.

Результаты ответов на вопрос «Выбрали бы вы комикс как способ изучения иностранного языка в качестве альтернативы привычных нам книг?» показаны на диаграмме (рис. 3):

Выбрали бы вы комикс как способ изучения языка в качестве альтернативы привычных нам книг?



**Рисунок 3. Выбрали бы вы комикс как способ изучения языка в качестве альтернативы привычных нам книг**

65,0% ответили «Да», 25,0% были против, 10,0% сказали, что выбрали бы комикс только в том случае, если им понравится жанр и если там будет много полезной информации по лексике, грамматике и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что комиксы, представляющие множество ярких, красочных иллюстраций и простых для понимания текстов, могут использоваться для эффективного обучения иностранному языку студентов любого возраста, а также при самостоятельном изучении языков.

### **Список литературы**

1. Логинова О., Комиксы как средство мотивации для изучения английского языка. - Липецк, 2020. (?)
2. Фесенко О. П., Закарлюка В. А., Дидактический потенциал комиксов при изучении дисциплины "Русский язык как иностранный" (на примере комиксов военной тематики). - Омск, 2022. - 367с.
3. Богданова В. О., Дидактический потенциал комикса. - Челябинск, 2020. С. 79-87.
4. Словарь читателя комиксов–термины комиксистов и что они означают. – URL: <https://woody-comics.ru/blog/slovar-comics/> (дата обращения: 01.05.2023).
5. Молчанова Н. И., Образовательные комиксы как средство мотивации в обучении иностранному языку в школе. - Краснодар, 2015. С. 79-82.
6. Соловова Е. Н., Методика обучения иностранным языкам. - М., 2002. - 241с.
7. Фоломкина С. К., Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. - М., 1971. С. 3-12.
8. Gufo.me : КОМИКС–Большой энциклопедический словарь. – URL : <https://gufo.me/dict/bes/КОМИКС> (дата обращения: 06.06.2023).

УДК 372.851

**Двоерядкина Н.Н. Обучение математике с применением цифровых технологий студентов гуманитарных направлений**

**Двоерядкина Наталья Николаевна**

канд. пед наук, доцент кафедры общей математики и информатики  
Амурский государственный университет, РФ, г. Благовещенск  
dvoer@inbox.ru

**Teaching mathematics using digital technologies to students of humanities**

**Dvoeriadkina Natalya Nikolaevna**

Cand. Sci. (Pedagogy.) Associate professor at the Department of General Mathematics and Computer Science, Amur state University, Russia, Blagoveshchensk

**Аннотация.** Цифровые технологии распространяются на все сферы жизни, в том числе, и на образовательную деятельность. В настоящее время цифровые ресурсы активно используются как для организации взаимодействия участников образовательного процесса, так и в учебных целях. В статье представлена методика обучения математике студентов гуманитарных направлений подготовки с применением цифровых технологий. Автор показывает применение некоторых цифровых ресурсов для организации индивидуальной работы студентов по математике, контроля знаний, решения математических задач по составлению алгоритмов, определению методов решения задач на конкретных примерах.

**Ключевые слова:** методика обучения математике, цифровые технологии, цифровые ресурсы, интерактивное упражнение, цифровые сервисы

**Abstract.** Digital technologies are spreading to all spheres of life, including educational activities. Currently, digital resources are actively used both for organizing the interaction of participants in the educational process and for educational purposes. The article presents a methodology for teaching mathematics to students of humanities with the use of digital technologies. The author shows the use of some digital resources for the organization of individual work of students in mathematics, knowledge control, solving mathematical problems on the compilation of algorithms, determining methods for solving problems on specific examples.

**Key words:** methods of teaching mathematics, digital technologies, digital resources, interactive exercise, digital services

Математика является одной из самых сложных дисциплин, с которой сталкиваются студенты гуманитарных направлений при обучении в вузе. При поступлении в вуз на гуманитарные направления результаты экзамена по математике не требуются в качестве вступительного испытания. В связи с этим будущие студенты не выбирают единый государственный экзамен по профильной математике, а сдают математику лишь на базовом уровне [1]. При изучении математики в вузе они испытывают трудности, вследствие чего теряют интерес к предмету, что отражается на качестве математической подготовки.

Возникает необходимость организовать учебный процесс по математике для студентов гуманитарных направлений подготовки таким образом, чтобы постоянно поддерживать интерес студента к предмету, организовывать ситуацию успеха, адаптировать обучение под способности и возможности каждого студента. При этом дать возможность студенту изучить весь материал, предусмотренный рабочей программой дисциплины.

Одним из эффективных способов организации процесса обучения математике для достижения поставленной цели является использование цифровых ресурсов в вузе. В школьном курсе цифровые ресурсы используются достаточно активно, как для организации взаимодействия между участниками образовательного процесса, так и в учебных целях [2]. Студенты первокурсники умеют и готовы работать с цифровыми ресурсами. Они готовы учиться быстро, активно, с постоянной сменой деятельности, с легкостью внедряются в цифровой образовательный процесс и с интересом погружаются в предмет [3].

Применение цифровых ресурсов при организации обучения по математике в вузе способствует повышению мотивации к изучению предмета у студентов гуманитарных направлений подготовки, позволяет студентам усвоить большой объем информации, разобраться с учебным материалом, что способствует повышению качества математической подготовки студентов.

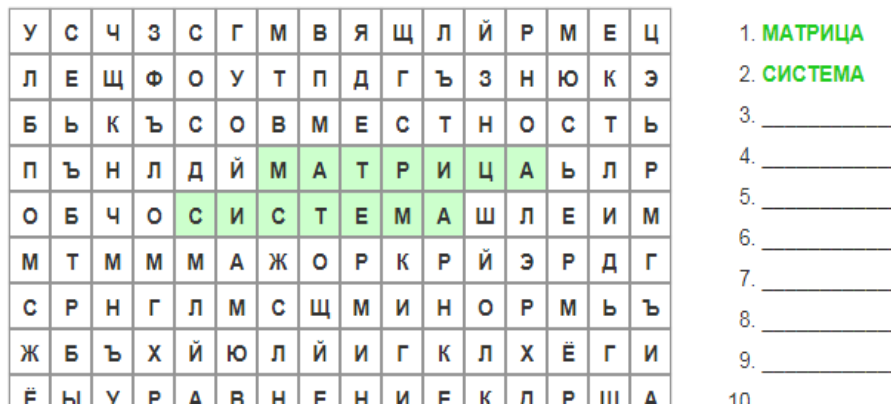
Обучение математике студентов гуманитарных направлений подготовки в нашем вузе построено с учетом принципов технологии «перевернутый класс». В первую неделю обучения студентов подключают к дистанционному курсу по математике в LMS Moodle, который содержит весь необходимый теоретический материал по предмету. Один и тот же лекционный материал представлен студенту в разных формах: в текстовом, в формате презентации, а также в формате интерактивных видео лекций. Все лекции записаны преподавателем в студии Jalinga. Знакомство с теорией студенты могут осуществлять дома или в учебной аудитории в присутствии преподавателя. Это позволяет каждому студенту выбрать свой индивидуальный маршрут обучения, адаптировать процесс подготовки по времени. На первых занятиях студенты, боясь самостоятельного погружения в предмет, практически всем составом групп присутствовали в аудитории, но после третьей лекции в аудиторию стали приходить лишь единицы, а большая часть студентов научилась разбираться с теоретическим материалом самостоятельно. Лекционный материал не содержит сложных доказательств, подкрепляется большим количеством бытовых примеров, но, для того чтобы сделать акцент на важных понятиях и



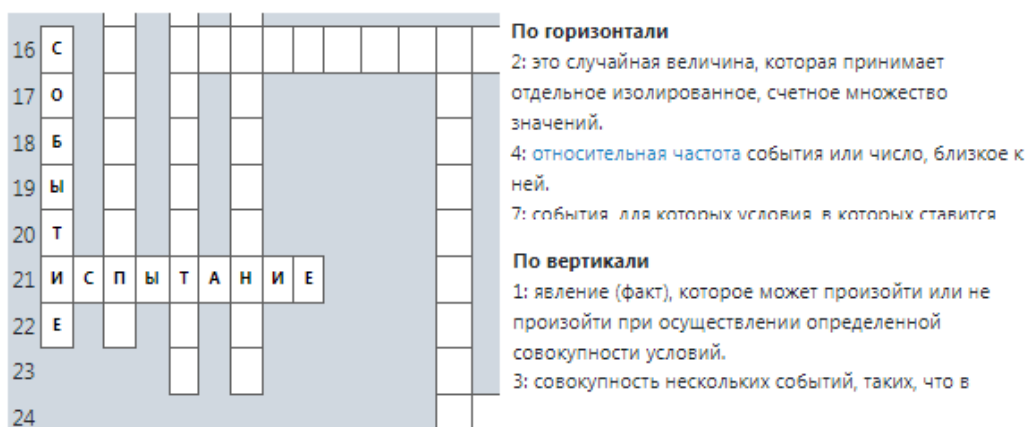
определениях лекция прерывается и студенту предлагается ответить на вопрос по изученному материалу. В случае неверного ответа ему придется еще раз пересмотреть фрагмент лекции. Это способствует осознанному восприятию теоретического материала [4].

После изучения теоретического материала студенты составляют глоссарий основных терминов лекции. Составление глоссария осуществляется непосредственно в LMS Moodle. Настройки ресурса «Глоссарий» позволяют организовать совместную работу студентов.

По материалам, созданного студентами и проверенного преподавателем глоссария создаются кроссворды и сканворды, которые разгадывают студенты вначале каждого практического занятия. Для создания кроссворда или сканворда можно использовать цифровой сервис интерактивных упражнений LearningApps (рис.1) и тогда разгадывание его осуществляется совместно, или ресурсы LMS Moodle (рис.2), и разгадывание кроссворда каждый студент осуществляет индивидуально в своем личном кабинете дистанционного курса.

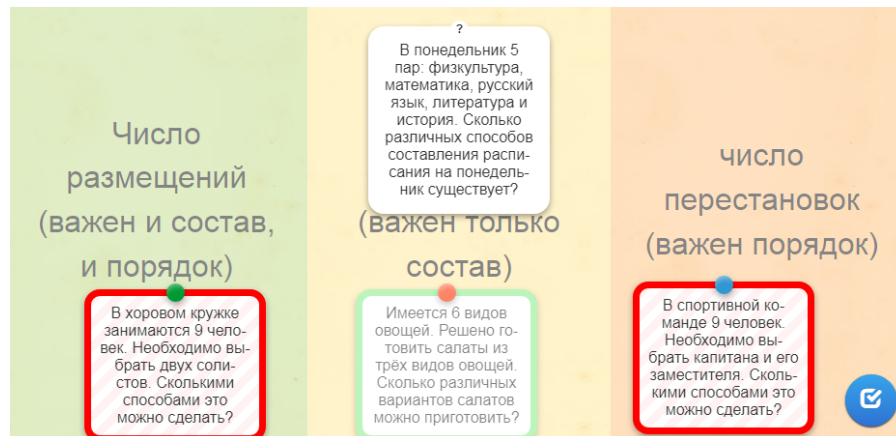


**Рисунок 1. Сканворд терминов по теме Линейная алгебра**



**Рисунок 2. Фрагмент кроссворда, созданного в LMS Moodle**

Благодаря разгадыванию головоломок студентам быстро в игровой форме удается вспомнить основные термины по теме и актуализировать необходимую теоретическую информацию. Далее переходим к отработке навыков решения задач. На этом этапе преподавателю приходится разделить все учебные примеры по теме на разные типы и подбирать к каждому типу свои цифровые ресурсы. Так, например, при работе с элементами комбинаторики студентам важно различать задачи на применение формул количества сочетаний, размещений или перестановок. Для отработки навыков определения типа задач можно использовать упражнения, созданное с помощью LearningApps, которое заставляет студента по условию задачи понять к какому типу относится данный пример (рис.3). Студенты могут сразу себя проверить (неверный выбор выделен красным, верный – зеленым цветом) и скорректировать свои действия. Преподаватель на этом этапе занятия является только консультантом.



**Рисунок 3. Фрагмент интерактивного ресурса по определению типа задач**

С помощью подобного ресурса можно отбатывать задания на определения метода решения при изучении интегрального и дифференциального исчисления, задания на определение вида дифференциального уравнения первого порядка.

Цифровые ресурсы можно использовать для создания алгоритмов решения задач (рис.4). Студенты переставляют предложенные им карточки, составляя верную последовательность действий, проверяют себя и корректируют свои действия.



**Рисунок 4. Фрагмент задания на составление алгоритма решения задачи**

Цифровые ресурсы активно используются не только для организации процесса обучения, но и для проверки знаний. Проверка знаний осуществляется посредством тестов, созданных в LMS Moodle (рис.5) или с использованием Google сервисов (Google формы). Тесты по математике можно создавать различных типов, но студентам-гуманитариям удобнее всего работать с тестами с вариантами ответов [5].

Дано статистическое распределение выборки объёма 50. Укажите чему равна частота  $k$  варианты  $x=7$ .

| $x_i$ | 1  | 3  | 5  | 7   | 9 |
|-------|----|----|----|-----|---|
| $n_i$ | 12 | 10 | 15 | $k$ | 2 |

Выберите один ответ:

10

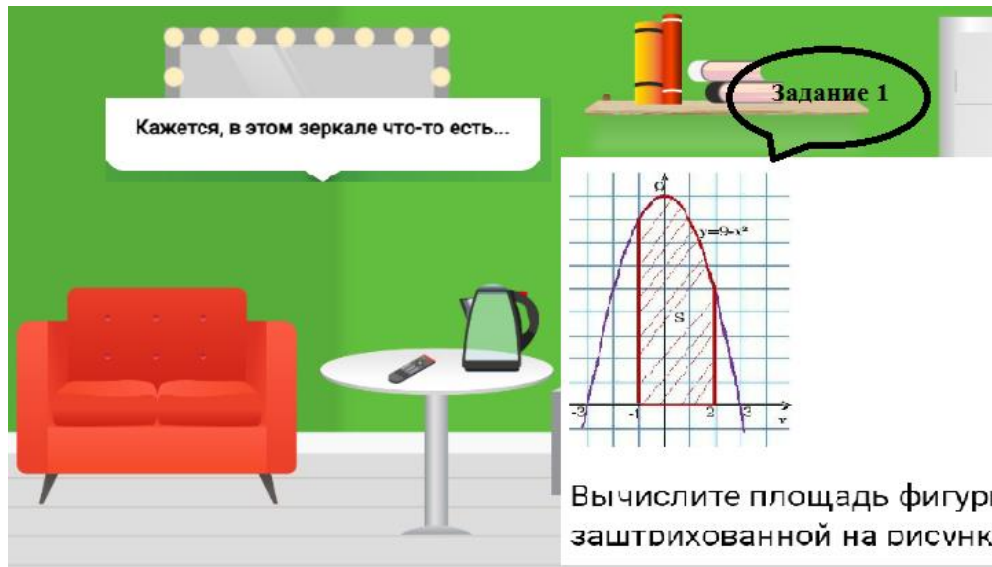
7

11

5

**Рисунок 5 Фрагмент теста по теме «Математическая статистика» в Moodle**

Для индивидуальной домашней работы студентов нами используются квесты, созданные с помощью цифрового образовательного сервиса Joyteka (рис.6). Квест-комнаты предоставляют возможность вариативности заданий. Каждый студент получает свой комплект заданий, пройдя по ссылке, предложенной преподавателем. Студенту необходимо выбраться из комнаты, отыскивая задания и выполняя их.



### Рисунок 6 Фрагмент контроля по теме «Определенный интеграл»

Путешествие по квест-комнате всегда требует времени и для поиска заданий, и для их решения, поэтому использовать такие задания целесообразно в качестве домашней работы. В настройках комнаты преподаватель может ограничить время выполнения заданий студентами.

Использование цифровых ресурсов при организации обучения по математике позволяет сделать этот процесс интерактивным. Включает всех студентов в учебный процесс. Позволяет в увлекательной форме объяснять сложные математические понятия, что повышает интерес к изучению предмета у студентов гуманитарных направлений подготовки. Перегружать различными цифровыми ресурсами предмет нецелесообразно, студенты устают от постоянной смены деятельности в рамках одного занятия. Преподавателю необходимо продумать построение образовательной деятельности по предмету так, чтобы на каждом практическом занятии использовались цифровые ресурсы, но в ограниченном количестве.

### Список литературы

1. Гришкина Т. Е. Непрерывность математического образования «школа-вуз» // Заметки ученого: научно-практический журнал. 2023. № 4. С. 103-106.
2. Бочкарев С.А., Сабирова Ф.М. Из опыта применения цифровых образовательных ресурсов в процессе изучения математики обучающимися основной школы (на примере интерактивной платформы УЧИ. РУ) // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 4 (81). С. 81-86.
3. Анисимова Т. И., Ганеева А.Р. Григорьева Е.О. Организация процесса обучения в школе на основе использования цифровых инструментов и сервисов // Обзор педагогических исследований. 2021. № 6. С. 84-89.
4. Двоерядкина Н.Н. Использование интерактивных методов при проведении лекций в дистанционном формате // Вопросы педагогики. 2022. № 2-1. С. 87-90.
5. Двоерядкина Н.Н. Некоторые приемы решения тестовых заданий по математике // Вопросы педагогики. 2019. № 5-2. С. 107-111.

УДК 37

**Казакова А.В., Савченко В.В. Проектная деятельность как средство развития социальных навыков младших школьников**

**Казакова Анна Владимировна**

студент Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»  
РФ, г. Абакан  
ann4.kaz@yandex.ru

**Савченко Владимир Владимирович**

преподаватель, учитель начальных классов, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №5»  
РФ, г. Абакан  
vova\_savchenko\_1995@mail.ru

**Project activity as a means of developing the social skills of younger schoolchildren**

**Kazakova Anna Vladimirovna**

Student Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "N.F. Katanov Khakass State University", Russian Federation, Abakan

**Savchenko Vladimir Vladimirovich**

teacher, primary school teacher Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "N.F. Katanov Khakass State University", Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 5" of the Russian Federation, Abakan

**Аннотация.** В данной статье описаны особенности использования проектной деятельности в качестве средства развития социальных навыков младших школьников. Выделены основные особенности и значение проектной деятельности, возможности, которые она предоставляет.

**Ключевые слова:** социальные навыки, проектная деятельность, младшие школьники.

**Abstract.** This article describes the features of using project activities as a means of developing the social skills of younger schoolchildren. The main features and significance of the project activity, the opportunities that it provides are highlighted.

**Keywords:** social skills, project activity, junior schoolchildren.

В современном нам быстро меняющемся информационном обществе, где особую роль играют взаимоотношения между личностью и социумом, особое значение приобретают социальные навыки личности. Именно поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования большое внимание уделяет социализации личности ребенка, как платформы для

дальнейшего обучения и воспитания, становления сильной и всесторонне развитой личности, в целом.

В рамках реализации государственной образовательной политики, в соответствии с действующим законодательством, учителя начальных классов организуют внеурочную деятельность учащихся первых - четвертых классов с целью социализации и развития социальных навыков учащихся.

В качестве средств развития социальных навыков у младших школьников многие авторы указывают на проектную деятельность учащихся. Так, Л.В. Мардахаев, в своих исследованиях указывает на специфику применения технологии проектной деятельности на уроках в начальной школе, которая заключается в том, что с одной стороны работа над проектами учит учащихся работать в группе, формирует социальные ценности и нормы, погружает в социокультурное пространство [1]. А, с другой стороны, работа над проектами помогает личности не просто постигать и принимать нормы и ценностные установки социума, но и менять это самое социально-культурное пространство, совершенствовать его и культуру, менять ценности.

Проектная деятельность младших школьников может быть разделена на типы [3]:

- проекты учебно-исследовательские;
- творческие проекты.

Также, по периоду реализации проекты делятся на краткосрочные и долгосрочные.

По количеству участников: на коллективные/групповые или индивидуальные.

По мнению Н.В. Савиной, проектная деятельность использовалась еще 20-е годы 20 века и заключалась в изучении объекта и предмета исследования, постановки проблемы, поиске путей решения данной проблемы. И использование этого метода будет актуальным в образовательном процессе при любых условиях и в любой возрастной группе учащихся.

Проектная деятельность является одной из форм выражения, которая основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина [1].

Так, П.Я. Гальперина, Т.Е. Демидова, С.А. Козлова и др., отмечают, что проектная деятельность имеет больше возможностей, как метод развития социальных навыков, чем ряд других методов: игровой, проблемный и т.д [2].

Кроме того, данный метод активно формирует не только необходимые личности компетенции, но и развивает социальные навыки, что особенно актуально

для младших школьников. Так как именно в этот возрастной период личность накапливает тот опыт и знания, которые становятся базисом для дальнейшего ее развития. А при негативном опыте социализации, при недостаточно развитых или деформированных социальных навыках индивид не сможет эффективно и комфортно существовать в социуме, даже в близкой группе, а также, будет причиной социального и коммуникативного дискомфорта других. Ни о какой успешности в будущем речи также быть не может, если у ребенка в младшем школьном возрасте не сформированы социальные навыки [4].

Погрузить младших школьников в процесс изучения материала необходимо таким образом, чтобы они начали самостоятельный поиск информации, разрабатывали приемлемые пути решения проблемы [2]. В процессе поиска данной информации учащиеся обращаются к близким людям, специалистам, библиотечным работникам и т.д. Так формируются коммуникативные навыки.

Работая над проектом в команде, ребенок учится уступать другим, обсуждать те или иные идеи и коллективно принимать решения, нести коллективно ответственность за эти решения. В это время идет активное формирование навыков работы в команде, навыков сотрудничества.

Описываемый метод дает возможность ребенку, если проект индивидуальный или коллективный проект поделен по ролям, из всех существующих путей реализации выбрать тот, который ему больше нравится, интересен. Это процесс формирования навыка осознанного выбора и стремления к осознанию собственных потребностей.

Любой проект, кроме процесса создания, предполагает и его представление обществу (это может быть только педагог или целая комиссия на конкурсе, видео отчет), что позволяет развивать у учащихся опыт публичного выступления, ответственности за свои действия и действия других.

Также, метод проектов открывает для педагога, родителей и самих детей возможности по развитию социальных ценностей, умения определять личностную роль в коллективе и обществе в целом. В процессе активного выполнения проекта учащиеся также учатся решать конфликты мирным путем, договариваться, урегулировать сложные ситуации.

Метод проектов – это метод и обучения, и воспитания, ведь для его реализации задействуются и игровые технологии, и учебно-познавательные, творческие, коммуникационные и др. Учатся не только дети, но и, опосредованно, родители и сам педагог.

В качестве примеров можно назвать проекты учащихся начальных классов по окружающему миру: «Сохраним Ёлочку живой!», «Грибное лукошко», «Игры наших бабушек и дедушек». Все эти проекты подразумевают не только поиск информации, общение, но и активную деятельность по посещению разных мест, сотрудничества со специалистами, выходы в природу [5].

Чаще всего темы работ, которые выбирают ребята или предлагает им педагог, находятся на стыке разных дисциплин. Межпредметная составляющая развивает умение ребенка изучать объект и предмет исследования с разных сторон, учитывая все возможные особенности и условия.

Кроме того, проектная деятельность с младшими школьниками – это эффективная платформа для формирования основных компетенций личности, так необходимых школьникам в среднем и старшем школьном возрасте, и являющихся базисом для дальнейшей успешной деятельности индивида уже в студенчестве и профессиональной деятельности.

Так, проектная деятельность закладывает [5]:

- Умение анализировать, выделять главное из всего объема имеющейся информации – компетентность по работе с литературой и информацией;
- Умение и опыт находить профессионалов или респондентов, которые разбираются в объекте и предмете и могут оказать помощь, правильно задавать вопросы, строить конструктивный разговор – коммуникативная компетентность;
- Умение отстаивать свою точку зрения, делать выводы самостоятельно, нести ответственность за свои действия и слова, организовывать других для решения проектных задач, нести ответственность и за их действия – лидерские компетенции;
- Умение планировать свою деятельность и деятельность других, если они помогают, работают с проектом, помогая. Это выстраивание поэтапного плана работы, тайм-менеджмент, своевременная коррекция планов, если это не обходимо;
- Умение представлять/презентовать свою работы, результаты исследования. Это не только правильно оформленный документ, но и раздаточный материал, интерактивная презентация с выделением главного и расставленными актуально акцентами.

Проекты могут быть разработаны по любому из школьных предметов, главное, чтобы тема была интересно, и работа над проектом подразумевала продукт. В качестве продукта может выступать: итоговое видео о том, как спасти Ёлочку или накормить птиц; брошюра или книга рецептов мороженого; выставка фотографий



«мой семейный альбом» и т.д [1]. Так мы развиваем и социальные навыки, и необходимые компетенции.

Таким образом, можно говорить о том, что проектная деятельность наиболее эффективно позволяет в рамках образовательного процесса и реализации программы по любому из школьных предметов или даже в межпредметном направлении развивать социально значимые навыки младших школьников, повышать уровень знаний по направлению исследования, а также развивать социально значимые компетенции, необходимые личности в дальнейшей успешной профессиональной деятельности и жизни в обществе.

### Список литературы

1. Андреева, Н.Д. Методика обучения биологии в современной школе: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Н. Д. Андреева, И. Ю. Азизова, Н. В. Малиновская. - М.: Юрайт, 2017. - 294с. - (Бакалавр. Магистр). - Библиогр. С.200-201.
2. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст]: пособие для учителей общеобр.организ. / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. - М.: Просвещение, 2013. - 175с. - (Работаем по новым стандартам)
3. Глухарева, О.Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы / О. Г. Глухарева // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2014.-№1. - С.17-24.
4. Коробова О. В. Проектная деятельность как средство социализации младших школьников // Социально-экономические явления и процессы. 2011. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-sotsializatsii-mladshih-shkolnikov>
5. Петрова А. А. Проектная деятельность как средство развития коммуникативных навыков младших школьников / А. А. Петрова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 25 (129). — С. 574-577. — URL: <https://moluch.ru/archive/129/35747/>
6. Пилипейко, Н. П. Роль проектной деятельности в процессе обучения и воспитания младшего школьника / Н. П. Пилипейко. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2023. — № 2 (43). — С. 32-34. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/246/8227/> (дата обращения: 11.06.2023).
7. Стрюк С. О. Роль проектной деятельности в становлении личности школьников и студентов // Проблемы педагогики. 2018. №1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-proektnoy-deyatelnosti-v-stanovlenii-lichnosti-shkolnikov-i-studentov>

УДК 371

**Карпачева И.А., Ханина А.С. Модель патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности**

**Карпачева Ирина Анатольевна**

кан. пед. наук, директор института культуры, истории и права  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, РФ, г. Елец  
ikar1971 @yandex.ru

**Ханина Анастасия Сергеевна**

студент института психологии и педагогики  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, РФ, г. Елец  
nastya.haninaw@gmail.com

**The model of patriotic education of younger schoolchildren in extracurricular activities**

**Karpacheva Irina Anatolyevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Culture, History and Law  
Bunin Yelets State University, Russia, Yelets

**Khanina Anastasia Sergeevna**

Student of the Institute of Psychology and Pedagogy  
Bunin Yelets State University, Russia, Yelets

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Авторами предлагается теоретическая модель патриотического воспитания младших школьников, в которой определены цель, задачи, содержание, технологии, педагогические условия и ожидаемые результаты реализации. В основу педагогической модели положено приобщение учащихся к традициям семейным, школьным, общественным во внеурочной деятельности. В качестве ведущей технологии деятельности – коллективные творческие дела. Авторы определяют перспективу исследования – внедрение модели в образовательную практику.

**Ключевые слова:** воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, младший школьник, коллективное творческое дело.

**Abstract.** This article discusses the problem of patriotic education of younger schoolchildren in extracurricular activities. The authors propose a theoretical model of patriotic education of younger schoolchildren, which defines the purpose, objectives, content, technologies, pedagogical conditions and expected results of implementation. The basis of the pedagogical model is the introduction of students to family, school, and social traditions in extracurricular activities. As the leading technology of activity – collective creative affairs. The authors define the perspective of the study – the introduction of the model into educational practice.

**Keywords:** education, patriotism, patriotic education, junior high school student, collective creative work.

Проблема патриотического воспитания младших школьников приобретает в современных реалиях особую значимость. Идея патриотизма во все времена занимала особое место не только в духовно-нравственной жизни общества, но и во многих других аспектах деятельности: культурной, идеологической, политической, экономической, военной, образовательной и других. На сегодняшнее время для России нет более важной национальной идеей, чем патриотизм, а важным средством реализации этой идеи, а также формирования гражданского общества, этнической идентичности, укрепление целостности и единства Российской Федерации является патриотическое воспитание. На данный момент патриотическое воспитание продолжает оставаться актуальной проблемой как государства, так и современной школы. На это указывает государственная программа «Стратегия развития воспитания в РФ в период до 2025 года» [9].

Большое внимание проблеме формирования патриотического воспитания уделяли классики отечественной педагогики (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачев и др.), активно исследуется данная проблема и в работах современных исследователей. В трудах указанных авторов подчеркивается значимость и важность воспитания в ребенке любви к Родине, к ее культуре и традициям, к ее многонациональному народу.

К.Д. Ушинский считал патриотизм главным мерилom человеческого достоинства. Ученый отмечал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством. Б.Т. Лихачёв отмечает, что «сущность понятия «патриотизм» включает в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа» [6, с. 240].

Работу над патриотическим воспитанием целесообразно начинать с младшего школьного возраста, так это сензитивный период развития детей 7-9 лет. К такому выводу пришли исследователи (Л.С. Выготский, Т.М. Маслова, А.Н. Леонтьев). Основы, которые будут заложены в ребенка младшего школьного возраста, будут иметь прочный и устойчивый «фундамент». Ведь именно такой возраст характеризуется восприимчивостью, верой в то, что изучается и проговаривается. В.А. Сухомлинский писал: «Как у маленького дерева, еле поднявшегося над землей, заботливый садовник укрепляет корень, от мощности которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких десятилетий, так учитель должен заботиться о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине» [10, с. 72].

Формирование патриотического воспитания младших школьников является одной из приоритетных задач системы образования. Одним из путей решения задачи

патриотического воспитания младших школьников является использование потенциала внеурочной деятельности, которая на данный момент является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени школьников [1; 3; 8].

Внеурочная деятельность в условиях творческого подхода, является наиболее эффективной в патриотическом воспитании младших школьников, поскольку формы и способы организации воспитательного процесса могут быть свободными, например, игры и соревнования, экскурсии, дебаты, беседы и лекции, поисковые исследовательские проекты.

Рассмотрим педагогическую модель патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Опираясь на исследование О.С. Воробьевой будем понимать под педагогической моделью «идеальный или рабочий образец, который можно использовать в педагогическом взаимодействии образовательного учреждения...» [4, с126]. Патриотическое воспитание, вслед за автором, рассматриваем как «целенаправленный процесс взаимодействия участников педагогического воздействия с целью формирования патриотических знаний, взглядов, убеждений, патриотических чувств, уважительного отношения к историческому прошлому Родины, стремления служить ее интересам» [там же, с.125].

Понятие «патриотизм» в разработанной педагогической модели, рассматривается и как цель, и как результат патриотического воспитания:

- целью является формирование патриотизма у младших школьников;
- результатом является личность, обладающая высоким уровнем патриотической воспитанности.

Модель разработана на основе сохранения и приумножения традиций общественных, школьных, семейных. Традиции служат ценностным ориентиром, заданным социальными факторами, содержание которых зависит от конкретно исторического состояния общества и государства, так и самой личности в целом. Именно традиция выступает, как форма приобщения к человеческой культуре выявляет «ограничения» и «свободу выбора» формирующейся личности.

Внутренняя структура традиций и патриотизма представляет собой социальный механизм, который имеет духовное, телесное и деятельностное проявление. Используются следующие элементы в механизме взаимодействия внутренних и внешних признаков традиции и патриотизма; идейное содержание. формирующее духовно-нравственное чувство младших школьников; взаимоотношения субъектов педагогического взаимодействия предполагающие

потребность в общении и самосознании себя частью общества, преемственность поколений; ритуализация как деятельностное проявление формирующее явление, его внешнее выражение отношений и содержания, выбор деятельности, ее контроль и оценка [7].

Немаловажным является период формирования критического мышления младшего школьного возраста, когда перед личностью встает выбор ценностных ориентиров. В этот момент является важным создать педагогическую ситуацию именно во внеурочной деятельности, в которой должна проявляться активная позиция, которая поспособствует развитию внутренней мотивации ребенка и его самосознания.

Вышеизложенное обуславливает содержание патриотического воспитания. Таким образом, в основе рассмотренной педагогической модели патриотического воспитания младших школьников лежит приобщение учащихся к традициям семейным, школьным, общественным во внеурочной деятельности.

Модель предполагает создание условий, при которых младший школьник включается в традиционную деятельность совместно с родителями, одноклассниками, педагогами, с представителями школьной администрации и с другими общественными объединениями различной направленности. В которой он сам определяет цель деятельности, ее содержание, организацию, контроль и оценку. Для продуктивного взаимодействия педагога и школьника необходимы определенные условия, например, обеспечение положительного эмоционального контакта между участниками воспитательного взаимодействия обретает эмоциональную привлекательность и, в конечном счете, вызывает потребность в общении:

В качестве педагогических условий эффективного патриотического воспитания школьников выступают следующие:

- обеспечение расширения и дополнения знания детей о своей малой и большой Родине, о культуре, традициях, истории и о великих героях нашей страны на основе положительного эмоционального контакта;

– вовлечение обучающихся в мероприятия патриотической направленности на всех этапах их подготовки и проведения;

– увеличение доли самостоятельной работы младших школьников на всех этапах подготовки и проведения мероприятий.

Вышеизложенные условия в комплексе могут быть реализованы в рамках подготовки и проведения коллективных творческих дел (далее КТД). Именно КТД

выступает ключевой технологией педагогической модели патриотического воспитания младших школьников средствами внеурочной деятельности выступает технология КТД. При этом важно отметить, что КТД не заменяет иные формы патриотического воспитания младших школьников, а входит в общую систему мероприятий, выступая одной из ведущих.

Рассматриваемая модель, помимо цели, содержания, технологии, результата и педагогических условий патриотического воспитания младших школьников включает и диагностический блок, предполагающий описание уровней, критериев и показателей патриотической воспитанности младших школьников.

Для исследования уровня патриотической воспитанности детей младшего школьного возраста были выбраны критерии, описанные Л.И. Маниной [7].

Когнитивный, характеризующийся достаточным объемом знаний, являющихся базой для становления патриотических чувств и мотивов, патриотического поведения. Критерии проявляются в знании содержании понятий «большая родина», «малая родина», «патриот»; знание истории своей семьи, знание истории своей страны.

Эмоционально-чувственный, характеризующийся, сформированностью навыков патриотического поведения. Критерий проявляется в патриотических поступках, патриотической деятельности.

Деятельностный, характеризующийся, наличие патриотических чувств и мотивов патриотического поведения, желание и интерес к патриотической деятельности.

Опираясь на исследование Т.В. Козловой [5] и вышеприведенные критерии оценки нами были описаны три уровня патриотической воспитанности младших школьников: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень патриотической воспитанности учащихся проявляется в активном познавательном интересе к прошлому и настоящему не только своей «малой родины», но и к стране в целом. Обучающиеся, демонстрирующие данный уровень активно выражают помощь людям, животным, проявляют положительное отношение к миру, природе, ко всему живому. Они с интересом принимают участие в различной патриотической деятельности.

Средний уровень проявляется обучающимися, интересующимися историей своего города, страны, принимающими участие в патриотических мероприятиях, но только под контролем учителя. Младшие школьники, демонстрирующие данный уровень проявляют готовность помогать другим, сопереживают людям.

Низкий уровень характеризуется поверхностными, эпизодическими знаниями об истории России и ее прошлом, культуре и традициям. Младшие школьники, проявляющие низкий уровень патриотической воспитанности не интересуются достопримечательностями своего города, неохотно проявляют интерес к патриотической деятельности и могут проявляться негативное отношение к окружающему миру.

Патриотическое воспитание является одной из приоритетных задач современной школы, реализация которой наиболее эффективна во внеурочной деятельности, благодаря большому выбору современных форм проведения занятий внеучебное время. Предложенная модель патриотического воспитания младших школьников средствами внеурочной деятельности позволяет обеспечить решение поставленной задачи. Эмпирическая апробация предложенной модели составляет перспективу дальнейшего исследования.

### **Список литературы**

1. Баранова М.С. Патриотическое воспитание младших школьников по средствам патриотического клуба // Научный лидер. № 35(37). С.29-31
2. Быков А.К. Событийный подход в патриотическом воспитании школьников // Воспитание школьников. 2008. №5. С. 12-17.
3. Вализода Ш. Роль внеклассных занятий в патриотическом воспитании младших школьников // Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогика и психология, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. 2020. №2(2). С.227-231.
4. Воробьева О.С. Модель патриотического воспитания учащихся младших классов в образовательном учреждении// Современное педагогическое образование. 2020, № 1. С.125- 128
5. Козлова Т.В. Критерии оценки патриотической воспитанности учащихся начальных классов в процессе усвоения родниноведческих знаний // Интеграция образования 2012. № 1. С. 67-68.
6. Лихачев Б.Т., В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. Национальная идея и содержание гражданского воспитания. – Москва: Педагогика. 2007. №9. 2007. – С. 60-66.
7. Манина Л.И. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев // Вестник Тамбовского университета. 2008. №7. – С. 285-288.
8. Мунасипова А.И., Лупандина Е.А. Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности // Вопросы педагогики. 2019№12-2 С.239-245.
9. Стратегия развития воспитания в РФ в период до 2025 года // Режим доступа: f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (government.ru) (Дата обращения 1.05.2023).
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. –Москва: Концептуал, 2023 – 320 с.

УДК 373.2

**Крайнова О.А., Мамедова, Л.В. Обобщение психолого-педагогического опыта практиков образования РФ и РС(Я) по использованию дидактических игр в формировании предпосылок учебной деятельности старших дошкольников**

**Крайнова Ольга Андреевна**

студентка 3 курса, группы БА-ПО-20 кафедры ПИМНО  
ТИ (ф) СВФУ им. М. К. Аммосова, г. Нерюнгри, РФ  
ol\_kray03@mail.ru

**Научный руководитель: Мамедова Лариса Викторовна**

к.п.н., доцент кафедры ПИМНО  
ТИ (ф) СВФУ им. М. К. Аммосова, г. Нерюнгри, РФ  
larisamamedova@yandex.ru

**Generalization of the psychological and pedagogical experience of educational practitioners of the Russian Federation and the Republic of Sakha (Yakutia) on the use of didactic games in the formation of the prerequisites for the educational activities of older preschoolers**

**Krainova Olga Andreevna**

student of the 3rd year, group BA-PO-20 of the Department of PIMNO  
TI (f) NEFU im. M. K. Ammosova, Neryungri, Russian Federation

**Scientific adviser Mamedova Larisa Viktorovna**

Candidate of Pediatric Sciences, Associate Professor of the Department of PIMNO  
TI (f) NEFU im. M. K. Ammosova, Neryungri, Russian Federation

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт применения дидактических игр в образовательных практиках РФ и РС(Я) для создания предпосылок для учебной деятельности старшего дошкольника. Также в соответствии с проведенным анализом педагогического опыта работников образования в данной работе представлен систематизированный список методов и приемов по формированию предпосылок учебной деятельности с применением дидактических игр. Результаты исследования, проведенного педагогами-практиками, были проанализированы и могут быть использованы в выборе наиболее эффективных методов формирования предпосылок учебной деятельности старших дошкольников воспитателями и студентами педагогических направлений при подготовке детей к обучению в школе.

**Ключевые слова:** предпосылки учебной деятельности, старшие дошкольники, готовность к обучению, опыт, методы.

**Abstract.** The article discusses the experience of using didactic games in the educational practices of the Russian Federation and the Republic of Sakha (Yakutia) to create prerequisites for the educational activities of older preschoolers. Also, in accordance with the analysis of the pedagogical experience of educators, this paper presents a systematic list of methods and techniques for the formation of the prerequisites for educational activities using didactic games. The results of a study conducted by practicing teachers were analyzed and can be used in choosing the most effective methods for the



formation of the prerequisites for the educational activities of older preschoolers by educators and students of pedagogical areas in preparing children for schooling.

**Key words:** prerequisites for learning activities, older preschoolers, willingness to learn, experience, methods.

В рамках современной системы дошкольного образования дошкольные учреждения занимаются предшкольной подготовкой детей старшего дошкольного возраста. Однако на практике, обучение к школе, часто сводится к решению образовательных задач, таких как чтение, письмо, счет и объем знаний, и упускается из виду важный аспект готовности к школьному обучению – желание и умение учиться. Крайне важным фактором является сформированность предпосылок учебной деятельности.

Для подготовки старших дошкольников к школьной учебной деятельности необходимо учитывать внутренние и внешние аспекты, которые отражают готовность к обучению. Решение этой проблемы требует системно-деятельностного подхода и учета ряда значимых факторов. Важно заметить, что дошкольное образовательное учреждение ориентировано на игровую деятельность, которая является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и подтверждена психологами.

В развитии произвольности психических процессов и появлении новых способностей игровая деятельность играет важную роль. Согласно теориям Л. С. Выготского [5] и А. Н. Леонтьева [12, 13], новые способности формируются в процессе основной деятельности. Игры для дошкольников являются важным этапом перед началом обучения и создают предпосылки для успеха в учебной деятельности.

Дети, занимающиеся учебной деятельностью, развивают активную позицию и интерес к учению. В ходе этого процесса возрастает их познавательная активность, они учатся самостоятельно добывать знания и успешно справляться с поставленными задачами. Кроме того, дети осваивают навыки планирования и анализа своей деятельности, контроля и самоконтроля ее, оценивания результатов и их последующей корректировки. В результате, формируется у них умение принимать решения и продумывать вариативные способы действия.

Актуальной проблемой является формирование предпосылок учебной деятельности, регулируемое нормативными правовыми документами и проектами в рамках Федеральной целевой программы развития образования. Овладение такими предпосылками позволяет детям создавать и совершенствовать новые виды деятельности самостоятельно.

В Законе об образовании в Российской Федерации, принятом Государственной Думой 21 декабря 2012г., а также в ФГОС ДО подчеркивается, что «дошкольное

образование должно быть направлено на формирование у детей предпосылок учебной деятельности, достижение уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности» [18, 19].

Исследователи, такие как Л. С. Выготский [5], Д. Б. Эльконин [19], В. В. Давыдов [9, 10], А. Н. Леонтьев [12, 13], Т. В. Габай [6, 7] и другие, внесли значительный вклад в изучение формирования предпосылок к учебной деятельности у дошкольников и младших школьников. Они определили структуру и состав таких предпосылок, тем самым расширив наши знания в данной области. Различные аспекты этой проблемы также были рассмотрены в работах В. В. Репкина [14, 15] и других авторов.

Вопрос использования дидактических игр для формирования предпосылок учебной деятельности старших дошкольников заинтересовал многих педагогов-практиков. На данный момент теоретической разработкой и реализацией этого подхода занимаются такие специалисты, как Е. Г. Бутакова из Междуреченска, М. А. Бояркина из Тургенево, Ю. В. Гимакаева из Нефтеюганска, Е. Н. Юрчук из Тольятти, К. Н. Носова из Новосибирска, Т. А. Букина из Арылаха РС(Я), О. А. Вологина из Нерюнгри РС(Я), О. С. Кривогорницына из Амги РС(Я), Слепцова Наталья Афанасьевна из Балы РС(Я) и Е. А. Самонкина из Нижнего Куранаха РС(Я).

Несмотря на проведенные психологические и педагогические исследования, затрагивающие проблему формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста, данное направление в дошкольном возрасте все еще не получило достаточного изучения с методической точки зрения. Следовательно, возникает необходимость теоретического осмысления и практической разработки данной темы. Это говорит о наличии противоречия между необходимостью формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста и недостаточным исследованием данной проблемы с методической точки зрения.

Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников является одной из главных задач образовательной системы в наше время. Однако, данному процессу мешает недостаточная разработанность методического обеспечения, которое позволило бы целенаправленно осуществлять его. Дети старшего дошкольного возраста нуждаются в развитии учебных навыков, и это является важным направлением работы образовательной системы.

Современная система дошкольного образования нацелена на то, чтобы качественно подготовить детей к обучению, соответственно этому современные воспитатели, учителя и психологи выделяют игровой метод, а именно дидактическую игру, как один из наиболее эффективных в данном направлении.

Опыт применения данного метода можно наблюдать в работах современных педагогов-практиков: Е. Г. Бутакова с. Междуреченск; М. А. Бояркина п. Тургенево; Ю. В. Гимакаева г. Нефтеюганск; Е. Н. Юрчук г. Тольятти; К. Н. Носова г. Новосибирск; Т. А. Букина с. Арылах РС(Я); О. А. Вологина г. Нерюнгри РС(Я); О. С. Кривогорницына с. Амга РС(Я); Слепцова Наталья Афанасьевна учитель начальных классов (МБОУ «Арылахская СОШ» с. Бала РС(Я); Е. А. Самонкина п. Нижний Куранах РС(Я).

Рассмотрим вышеуказанные методы и приемы подробнее.

*I. Наглядный метод:*

1) демонстрация (М. А. Бояркина, МБДОУ Д/с «Рябинка», п. Тургенево; Т. А. Букина Д/с №16 «Туллукчаан», с. Арылах РС(Я); О. А. Вологина г. Нерюнгри РС(Я); О. С. Кривогорницына МБДОУ «Центр развития ребенка – Д/с «Кэнчээри», с. Амга РС(Я); Н. А. Слепцова МБОУ «Арылахская СОШ», с. Бала РС(Я));

2) наблюдение (Е. А. Самонкина МБДОУ Д/с «Олененок», п. Нижний Куранах).

*II. Словесный метод:*

1) рассказ (Т. А. Букина Д/с №16 «Туллукчаан», с. Арылах РС(Я); О. А. Вологина МБДОУ № 17, г. Нерюнгри РС(Я));

2) беседа (Т. А. Букина Д/с №16 «Туллукчаан», с. Арылах РС(Я); О. А. Вологина МБДОУ № 17, г. Нерюнгри РС(Я); О. С. Кривогорницына МБДОУ «Центр развития ребенка – Д/с «Кэнчээри», с. Амга РС(Я); Н. А. Слепцова МБОУ «Арылахская СОШ», с. Бала РС(Я); Е. А. Самонкина МБДОУ Д/с «Олененок» п. Нижний Куранах);

3) пояснение (Т. А. Букина Д/с №16 «Туллукчаан», с. Арылах РС(Я); О. А. Вологина МБДОУ № 17, г. Нерюнгри РС(Я));

4) чтение (Е. А. Самонкина МБДОУ Д/с «Олененок» п. Нижний Куранах);

5) вопросы (О. А. Вологина МБДОУ № 17, г. Нерюнгри РС(Я)).

*III. Игровой метод:*

1) дидактическая игра (Е. Г. Бутакова МБДОУ Д/с № 45 «Добрая фея», г. Междуреченск; М. А. Бояркина, МБДОУ Д/с «Рябинка», п. Тургенево; Ю. В. Гимакаева МАДОУ Д/с № 6 «Лукоморье», г. Нефтеюганск; Е. Н. Юрчук АНО ДО «Планета детства «Лада», Д/с № 188 «Степашка», г. Тольятти; К. Н. Носова МАДОУ

д/с № 369 «Калейдоскоп», г. Новосибирск Т. А. Букина Д/с №16 «Туллукчаан», с. Арылах РС(Я); О. А. Вологина МБДОУ № 17, г. Нерюнгри РС(Я); О. С. Кривогорницына МБДОУ «Центр развития ребенка – Д/с «Кэнчээри», с. Амга РС(Я); Н. А. Слепцова МБОУ «Арылахская СОШ», с. Бала РС(Я); Е. А. Самонкина МБДОУ Д/с «Олененок» п. Нижний Куранах).

*Практический метод:*

1) упражнение (Е. Г. Бутакова МБДОУ Д/с № 45 «Добрая фея», г. Междуреченск; М. А. Бояркина, МБДОУ Д/с «Рябинка», п. Тургенево; Л. В. Мусина г. Тольятти; Т. П. Максимова с. Верхневиллюйск РС(Я); Е. А. Самонкина МБДОУ Д/с «Олененок» п. Нижний Куранах);

2) задание (О. С. Андропова г. Кемерово; М. М. Никитина п. Метлино; М. А. Бояркина, МБДОУ Д/с «Рябинка», п. Тургенево; Ю. В. Гимакаева МАДОУ Д/с № 6 «Лукоморье», г. Нефтеюганск; М. Н. Каримова г. Озерск; Е. Н. Юрчук АНО ДО «Планета детства «Лада», Д/с № 188 «Степашка», г. Тольятти; К. Н. Носова МАДОУ д/с № 369 «Калейдоскоп», г. Новосибирск; Е. А. Самонкина МБДОУ Д/с «Олененок» п. Нижний Куранах).

*IV. Метод проектной деятельности:*

1) эксперимент (Л. В. Мусина г. Тольятти; Т. А. Букина Д/с №16 «Туллукчаан», с. Арылах РС(Я));

2) опыт (О. А. Вологина МБДОУ № 17, г. Нерюнгри РС(Я)).

Рассмотрим опыт практиков более подробно.

В рамках программы психологического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в МБДОУ Д/с № 45 «Добрая фея» г. Междуреченск, Кемеровская область, педагог-психолог Бутакова Елена Григорьевна предлагает применять на практике развивающие игры, индивидуальные занятия, развивающие упражнения и другие методы и приемы формирования предпосылок учебной деятельности старших дошкольников. Такой подход помогает профилактировать неврозы, нарушения поведения, школьную дезадаптацию и проводить коррекционную работу.

Педагог-психолог Бояркина Мария Анатольевна (МБДОУ Д/с «Рябинка» п. Тургенево) подчеркивает, что такой процесс может значительно улучшить эмоциональное самочувствие детей, снизить уровень их агрессивности, негативизма, беспокойства и расторможенности. Кроме того, данный подход способствует развитию мотивации, личностной готовности и способности осознавать и выражать свои мысли и чувства. В конечном итоге, благодаря формированию предпосылок

учебной деятельности, дети развивают коммуникативные навыки и успешно интегрируются в общеобразовательную школу и окружение своих ровесников.

Методы, основанные на принципах наглядности и занимательности, являются эффективными для осуществления деятельности, как указывает источник [1]. К ним относятся словесные, наглядные, игровые и практические методы. Исследования, проведенные М. А. Бояркиной, указывают на то, что способность ребенка решать учебные задачи может служить индикатором его готовности к школьному обучению и учету общих закономерностей развития.

Дополнительную общеобразовательную программу «Звуковичок» для всестороннего развития детей 5-6 лет предлагает учитель-логопед Гимакаева Татьяна Ивановна из МАДОУ Д/с № 6 «Лукоморье» в городе Нефтеюганск. Она помогает в социальной адаптации и формировании коммуникативной и социально успешной личности. Для ее реализации используются дидактические игры, игр-задания, создание игровых ситуаций и другие методы и приемы в работе с детьми. В результате применения этой программы наблюдаются положительные результаты в учебной деятельности старших дошкольников.

Педагог-психолог Юрчук Екатерина Николаевна из АНО ДО «Планета детства «Лада», Д/с № 188 «Степашка», г. Тольятти, описывает опыт использования современных образовательных технологий в работе с дошкольниками. Она выделяет игровой метод, который включает в себя приемы взаимодействия с игрушками (интеллектуальная, тактильная, моторная и эмоциональная стимуляция), способствующие формированию коммуникативных способностей. Коммуникативные способности, в свою очередь, являются частью социально-психологического компонента структуры предпосылок учебной деятельности старших дошкольников.

Педагог-психолог Е. Н. Юрчук формирует все компоненты предпосылок учебной деятельности старших дошкольников посредством использования современных образовательных технологий. В ее методике используются эмоционально-коммуникативная готовность, социально-психологическая готовность, волевая и эмоциональная готовность для поведенческой терапии в форме тренинга, а также практическая деятельность, основанная на работе с информационными компьютерными технологиями. В рамках методики проводятся эмоциональные игры.

Носова Ксения Николаевна, работающая в МАДОУ д/с № 369 «Калейдоскоп», г. Новосибирск также использует эту методику для эффективной работы с детьми.

Педагог-психолог Носова Ксения Николаевна создала проект, направленный на развитие коммуникативных навыков старших дошкольников через музыкально-игровую деятельность. В статье описывается, как данный метод используется в проекте для достижения поставленной цели. Разработанный продукт имеет большое значение для повышения уровня социально-коммуникативного развития старших дошкольников, так как программы и методики образовательного процесса ограничены.

Игровая деятельность может быть особенно эффективной при интеграции различных образовательных областей [16].

Развитие коммуникативных навыков у детей связано с музыкально-игровой деятельностью, особенно в условиях интеграции образовательных областей [16]. В процессе групповой работы и игрового метода дети взаимодействуют между собой, что способствует развитию коммуникативных навыков. Социально-психологический компонент учебной деятельности старших дошкольников также формирует у них умение использовать вербальные и невербальные средства общения. Способы поведения передаются от одного человека к другому в процессе общения.

Букина Татьяна Карловна является воспитателем (Д/с №16 «Туллукчаан», с. Арылах РС(Я)) и указывает в своей работе на то, что эффективными методами и приемами, которые она использует для формирования предпосылок учебной деятельности старших дошкольников, являются «наглядный метод (показ, демонстрация), словесный метод (художественное слово, беседа, рассказ, вопросы, пояснения), игровой метод (дидактическая игра «Сбежавший герой из сказки»), метод проектной деятельности (экспериментирование)» [2].

Т. К. Букина среди всех указанных методов и приемов наиболее активно применяет метод проектной деятельности и проводит опыты, в процессе которых она коммуницирует с детьми. И в процессе данной коммуникации она делает уклон на то, чтобы дети самостоятельно делали выводы по эксперименту и обсуждали их.

Благодаря такому методу Татьяна Карловна Букина формирует интеллектуальную готовность (дети применяют анализ, синтез, сравнение, умозаключение для того, чтобы сделать вывод по проведенному эксперименту), мотивационную (дети непосредственно принимают участие в проведении эксперимента) и социально-психологическую готовность (дети коммуницируют между собой, обсуждают эксперимент с воспитателем, высказывают и отстаивают свою точку зрения).

Вологина Ольга Александровна воспитатель (МБДОУ № 17, г. Нерюнгри РС(Я)) для развития познавательной активности старших дошкольников, которая также является интеллектуальным компонентом предпосылок учебной деятельности старших дошкольников, тоже использует «проектный и игровой методы, в который включены такие приемы, как демонстрация теоретического материала, беседа, вопросы, пояснение, дидактическая игра» [4].

Используя проектный и игровой методы в совокупность осуществляется активное формирование мотивационного компонента формирования предпосылок учебной деятельности старших дошкольников, так как объединение основного вида деятельности детей старшего дошкольного возраста – игры с изучением чего-либо нового способствует формированию положительных эмоций в отношении обучения, которые ребенок начинает испытывать в процессе игровой деятельности.

Кривогорницына Оксана Сорокгодовна воспитатель (МБДОУ «Центр развития ребенка – Д/с «Кэнчээри», с. Амга РС(Я)) и Слепцова Наталья Афанасьевна учитель начальных классов (МБОУ «Арылахская СОШ» с. Бала РС(Я)) описывают использование в своей профессиональной деятельности «игры «Сонор», как средства, способствующего развитию универсальных учебных действий» [11, 17].

Данную игру можно использовать в совокупности со сказкотерапией, благодаря чему увеличится эффективность развития мотивационного компонента формирования предпосылок учебной деятельности старших дошкольников, так как данная игра сама по себе направлена на развитие мотивационного компонента, применение ее в совокупности со сказкотерапией, определенно повысит любознательности и интерес детей к учебной деятельности.

Самонкина Елена Александровна воспитатель (МБДОУ Д/с «Олененок» п. Нижний Куранах) в своей статье по подготовке детей к обучению в школе делает акцент на большую эффективность использования индивидуального маршрута для каждого ребенка или группы из двух-трех детей, имеющих приблизительно одинаковую психологическую готовность к обучению в школе.

Е. А. Самонкина при формировании предпосылок учебной деятельности старших дошкольников предлагает использовать «индивидуальный набор следующих методов и приемов: дидактическая игра, тематическая беседа, вопросы, упражнения, исследовательская деятельность тематическое чтение, задания, направленные на развитие разных компонентов структуры психологической готовности детей к обучению в школе, в совокупности с периодической диагностикой

психологической готовности детей к школе и последующим продолжением или исправлением индивидуального образовательного маршрута ребенка» [16].

Таким образом, на основании проведенного анализа и обобщения психолого-педагогического опыта практиков образования РФ и РС(Я) по использованию дидактических игр в формировании предпосылок учебной деятельности старших дошкольников мы пришли к выводу о том, что применение дидактических игр при формировании предпосылок учебной деятельности старших дошкольников будет наиболее эффективным при включении его в систему с другими методами обучения: наглядный, словесный, практический и проектный, а также с применением других направлений метода дидактических игр (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, познавательные игры, подражательные игры и др.). Важно помнить, что дидактические задания, присоединенные к игре, являются основой для формирования предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников. Они сохраняют основной вид деятельности детей в ДОУ – игру. Из всего вышесказанного следует, что дидактические игры являются базой для формирования предпосылок учебной деятельности, так как они включают в себя как игру, так и дидактические задания.

Дидактические задания присоединяются к формированию предпосылок к учебной деятельности старших дошкольников. Эти задания играют важную роль в формировании предпосылок, необходимых для успешной учебной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, дидактические игры являются базой для формирования предпосылок учебной деятельности так как в них сохраняется основной вид деятельности детей в ДОУ – игра, но в то же время к игре присоединяются дидактические задания, которые в свою очередь и формируют предпосылки к учебной деятельности у старших дошкольников. Однако формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников будет наиболее эффективным при включении его в систему с другими методами обучения: наглядный, словесный, практический и проектный, а также с применением других направлений метода дидактических игр (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, познавательные игры, подражательные игры и др.).



### Список литературы

1. Бояркина М. А. Представление педагогического опыта педагога-психолога «Психологическая готовность ребенка к школе» // Международный образовательный портал МААМ.RU. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/predstavlenie-pedagogicheskogo-opyta-pedagoga-psihologa-psihologicheskaja-gotovnost-rebenka-k-shkole.html> (Дата обращения: 24.02.2023).
2. Букина Т. К. Конспект образовательной деятельности «Познание» в подготовительной к школе группе на тему: «Сказочная книга» // Республиканское электронное информационное издание «Педагоги Якутии». Режим доступа: <https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/78s66dtgt4g88o8cgcs4gos8so8880k> (Дата обращения: 24.02.2023).
3. Бутакова Е. Г. Психологическое сопровождение развития детей 5–7 лет с нарушениями речи в ДОУ // Фестиваль педагогических идей – открытый урок. Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/568332> (Дата обращения: 24.02.2023).
4. Вологина О. А. Непосредственно – образовательная деятельность в подготовительной группе «Соль и ее свойства» // Республиканское электронное информационное издание «Педагоги Якутии». Режим доступа: <https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/rn3vyuarpcggc0wgcgks0scckc8o4408> (Дата обращения: 24.02.2023).
5. Выготский Л. С. Кризис семи лет // собр. соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 376-385.
6. Габай Т. В. Педагогическая психология : учебное пособие. 4-е изд. – М. : Академия, 2008. – 240 с.
7. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М. : МГУ, 2007. – 256 с.
8. Гимакаева Т. И. Дополнительная общеобразовательная программа «Звуковичок» для обучающихся 5–6 лет // Фестиваль педагогических идей – открытый урок. Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/664325> (Дата обращения: 24.02.2023).
9. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 13-26.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Кривогорницына О. С. Развитие интеллектуального развития у детей старшего дошкольного возраста посредством динамической игры преследования «Сонор» // Республиканское электронное информационное издание «Педагоги Якутии». Режим доступа: <https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/nkwx0of1e4g4soc8swck8k8ccgo4go> (Дата обращения: 24.02.2023);
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, Личность. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
13. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры : избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – 61 с.

14. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск : Пеленг, 2007. – 288 с.
15. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. – 1998. – № 171. Серия «Психология». Выпуск 11. – С. 40-49.
16. Самонкина Е. А. Индивидуальный образовательный маршрут воспитанника подготовительной группы «Капитошка» – // Республиканское электронное информационное издание «Педагоги Якутии». Режим доступа: <https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/tj3gkws8k2og4ccgokk8go48cggo88> (Дата обращения: 24.02.2023).
17. Слепцова Н. А. Игра «Сонор» - средство для развития универсальных учебных действий // Республиканское электронное информационное издание «Педагоги Якутии». Режим доступа: <https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/qry1139zruowowsk400gk4kcc4og> (Дата обращения: 24.02.2023).
18. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) Национальная ассоциация развития образования и науки. Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Дата обращения: 02.03.2023).
19. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
20. Юрчук Е. Н. Опыт использования современных образовательных технологий в работе педагога-психолога с дошкольниками // Фестиваль педагогических идей – открытый урок. Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/664192> (Дата обращения: 24.02.2023).

УДК 372.893

## **Кривочкина К.В. Использование цифровой образовательной среды при обучении истории в школе**

**Кривочкина Карина Васильевна**

студент отделения филологии и истории, Елабужский Институт Казанского  
Федерального Университета, РФ, г. Елабуга  
rinajons575@gmail.ru

## **Using the digital educational environment when teaching history at school**

**Krivochkina Karina Vasilyevna**

student of Philology and History department  
Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Russia, Yelabuga

**Аннотация.** В данной статье рассматривается процесс цифровизации образования и анализируется работа цифровых образовательных платформ в ключе изучения культуры на уроках истории. Сделан акцент на способах изучения культурных архитектурных памятников с помощью виртуальных экскурсий. Автор приходит к выводу о том, что на данный момент цифровое образование в России находится на стадии становления, однако использование виртуальных экскурсий может стать удобным инструментом для исследования исторического достояния.

**Ключевые слова:** цифровизация, культура, цифровая образовательная платформа, виртуальная экскурсия, история, цифровое образование

**Abstract.** This article examines the process of digitalization of education and analyzes the work of digital educational platforms in the key of studying culture in history lessons. The emphasis is placed on the ways of studying cultural architectural monuments with the help of virtual excursions. The author comes to the conclusion that at the moment digital education in Russia is at the stage of formation, but the use of virtual excursions can become a convenient tool for the study of historical heritage.

**Keywords:** digitalization, culture, digital educational platform, virtual tour, history, digital education

Современное образование проходит этап модернизации, который включает в себя цифровизацию всего учебного процесса. Это является неотъемлемой частью процесса глобальной цифровизации, в условиях которой необходимо обеспечить обучающихся равными условиями для получения знаний. Образование не стоит на месте и продолжает эволюционировать, внедряя новые технологии и методики обучения. В этом процессе особую роль играет Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), который постоянно модернизируется и адаптируется к требованиям современного общества [1]. Введение нового ФГОС стало еще одним шагом в цифровизации образования и подготовке учеников к будущим

вызовам. Основная задача ФГОС – обеспечение доступного образования, реализация индивидуального подхода к каждому ребенку.

Для решения данной задачи были созданы электронные платформы с цифровым образовательным контентом. Одним из таких цифровых ресурсов является «Российская электронная школа» [2]. По официальному описанию проекта эта платформа создана для учеников с 1 по 11 класс и содержит в себе интерактивные уроки. Данный проект был реализован в рамках целевой программы Министерства образования и науки Российской Федерации «Российская электронная школа» на 2016 - 2018 годы. Опубликованные уроки проходят экспертизу на соответствие ФГОС и основной образовательной программе общего образования. Проверочные задания и некоторые упражнения для выполнения обучающимися созданы в формате тестовых заданий ОГЭ и ЕГЭ, что может помочь в более успешной подготовке к экзаменам.

Также исходя из информации официального сайта, данная платформа предназначена для учителей и родителей. Учителя могут «посещать» открытые онлайн-уроки других учителей. Это может стать возможностью для приобретения нового опыта или же поиска ранее неизученного дополнительного материала, методик для преподавания материала на уроках истории. Родители также могут изучать материал, предоставляемый образовательной платформой, производить мониторинг успеваемости детей, наблюдать за процессом изучения новых тем, полученными оценками и т.д. В целом, данная платформа нацелена на то, чтобы образовательные материалы были в открытом доступе для всех обучающихся, в том числе и детей с ОВЗ или особенными индивидуальными возможностями (одаренные дети), для детей, обучающихся в специальных условиях (на дому или временно медицинских учреждениях), для детей, проживающих на определенный момент времени за территорией Российской Федерации, но относящиеся к школе, находящейся на территории страны. Важно отметить, что весь функционал данного сайта открыт только зарегистрированным пользователям, незарегистрированные посетители образовательной платформы могут использовать и просматривать лишь часть материала, доступа к заданиям они не имеют.

Проанализировав содержание сайта Российская электронная школа, мы заметили, что интерактивный урок содержит в себе:

- видеоролики, продолжительностью не более 10 минут;
- задания, упражнения и задачи для выполнения и закрепления полученных знаний;

- проверочные и итоговые задания для контроля по определенной теме или проверки изученного блока.

Задания, упражнения и задачи можно проходить несколько раз, они считаются тренировочными и не оцениваются. Проверочные и итоговые задания, напротив, выполняются лишь один раз и подразумевают фиксацию результата с оценкой. Благодаря системе фиксации оценок выстраивается график успеваемости обучающего. Дополнительные материалы предоставляются партнерами «Российской образовательной школы» и также доступны только зарегистрированным пользователям. Для регистрации можно выполнить вход на сайт через «Госуслуги», либо пройти регистрацию, заполнив анкету: указать свои данные, согласно необходимому перечню документов, указать населенный пункт и школу, в которой ребенок проходит обучение. Всё это создает для обучающихся комфортную среду для обучения, так как большее количество времени дети проводят в интернет-среде. Таким образом можно направить их привычное занятие в полезное образовательное русло.

На заглавной странице сайта расположены тематические блоки. Обратим внимание на блок «Каталог музеев» [3]. Несмотря на то, что название подразумевают собой лишь список музеев, переходя по данной ссылке, мы можем обнаружить гиперссылки на музеи, выставки, архитектурные памятники и ансамбли. В качестве примера, возьмем перечень экскурсий города Москва. В общем списке представлено 287 музеев. Однако, они подразделяются на частные музеи и виртуальные экскурсии. Нас интересует реализация на уровне цифрового пространства. Поэтому, мы выберем позицию «виртуальные экскурсии». В данном направлении мы обнаружили 42 музея. Например, Государственная Третьяковская галерея, Государственный исторический музей, Государственный научно-исследовательский музей архитектуры имени А.В. Щусева, Государственный историко-культурный музей-заповедник «Московский кремль», Государственный музей кино, Музей Победы, Оружейная палата и другие.

Рассмотрим детальнее, что входит в виртуальную экскурсию Московского кремля. Начинается экскурсия с обзорной точки – Ивановская площадь. Здесь расположены колокольни Ивана Великого, Успенский Собор, Грановитая палата и Большой Кремлевский дворец. Отличительной особенностью такой экскурсии является возможность осмотреть Сенат, где располагается кабинет Президента, а также – Большой Кремлевский дворец, где проходят официальные церемонии и встречи [4]. Подобные детали в обзорной экскурсии могут особенно заинтересовать обучающихся, замотивировать на самостоятельное изучение архитектурных

ансамблей и их истории. Для изучения исторической составляющей, в виртуальную экскурсию был добавлен аудиогид для синхронного «сопровождения». Однако, существует и текстовый гид, который расположен вверху сайта для удобства обзора и полноты картины. Материал можно использовать и в качестве подготовки к блоку культуры для сдачи экзаменов ОГЭ и ЕГЭ. Виртуальная экскурсия – это новый способ изучения памятников архитектуры, способ увидеть сооружение, находясь в интернет-пространстве. Все это является частью медиа цифровой культуры, в которой современным детям легко ориентироваться, получать новую информацию, интерактивные площадки привлекают внимание школьников, вызывают интерес, а главное, являются доступными для каждого.

Образование, построенное на основе мультимедийных средств обучения, — это процесс формирования медиакультуры личности, обладающей развитой способностью к восприятию и усвоению базовых знаний, умений, навыков, к созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования мультимедиа в современном мире [5;112].

Для изучения культуры в школьном курсе на уроках истории необходимо рассмотреть в целом сферу культуры в условиях цифровизации. Важно понимать, что модернизация проходит с помощью технологических инновационных инструментов, за счет которых создается новая культурная среда. Процесс преобразования данного типа, в свою очередь, создает условия для изучения архитектурных памятников, приобщая молодое поколение к культурным ценностям. Анализируя цифровую среду, её особенности в рамках изучения культурного наследия мы можем выделить следующие достоинства:

- Возможность оцифровки существующих документов или источников, художественных изображений, фото и видеоматериалов, схем архитектурных памятников и т.д.
- Сканирование и архивирование в цифровом формате для частного или публичного онлайн-пользования документов, изображений и других материалов.
- Возможность технологий 3D моделирования для визуализации архитектурных объектов в формате, максимально приближенном к действительности.

Выявленные нами пункты можно обозначить как действительное упрощение работы с изучением культуры на уроках истории, особенно в рамках мышления нового поколения школьников. Что не менее важно, подобный формат для изучения,

касающийся конкретно памятников архитектуры, позволит разглядеть все детализировано, с максимальным увеличением разрешения, сохраняя хорошее качество изображения. Это может помочь с выполнением определенных заданий на уроках (например, описание и анализ убранства Царской опочивальни в Теремном дворце).

С целью популяризации среди населения культурного наследия, был создан онлайн-проект «Культура.РФ» [6]. Создана платформа по инициативе Минкультуры России и курируется им по настоящее время. Для изучения исторических объектов на сайте в данный момент времени расположено около четырех тысяч музеев, трехсот виртуальных экскурсионных туров по усадьбам, дворцам, музейным залам, а также, оцифровано более тысячи схем и планировок архитектурных памятников, фотографий, гравюр, макетов и чертежей, принадлежащих истории российского зодчества. В отдельном формате расположена, так называемая, «архитектурная терминология» [7]. Данный раздел может позволить в доступном формате овладеть знаниями, которые касаются изучения архитектуры и архитектурных памятников. Таким образом, исследование мира архитектуры может проходить значительно легче и интереснее, так как помимо прямого термина, рядом расположено изображение, что делает работу более привлекательной для современных школьников.

Мы выяснили, что виртуальные экскурсии в эпоху цифровизации образования становятся не только источником информации и её представления, а также выступают в роли развлекательно-образовательного, социализирующего инструмента. Изучая вопрос о применении виртуальных туров, необходимо выделить и их функции. Так, Д.С. Василина выделяет 7 функций виртуальных экскурсий [8;99]:

1. Социально-ориентированная функция. Она подразумевает под собой открытый доступ к изучению памятников архитектуры для всех, независимо от социальной группы, к которой тот или иной ребенок принадлежит.

2. Гносеологическая функция. Её суть заключается в ознакомлении с культурными ценностями на национальном и общемировом уровне.

3. Коммуникативная функция. В данном случае, коммуникация подразумевает использование сети Интернет, социальных сетей для размещения информации о виртуальных экскурсиях, информации о конкретных исторических архитектурных памятниках, а также получении обратной связи и комментариев по данным экскурсиям.

4. Образовательная функция. Она включает в себя непосредственное использование достижений цифровизации в учебном процессе.

5. Интегрирующая функция. Она подразумевает под собой объединение по интересам обучающихся.

6. Досуговая функция. Любой школьник может посещать виртуальные экскурсии в свободное время по собственному желанию для общего развития или удовлетворения интересов, касающихся изучения истории культуры и архитектуры.

7. Общественно-преобразующая функция. Данная функция выделяет виртуальные туры и экскурсии в новый отдельный формат творческой деятельности.

Таким образом цифровая среда и все её отрасли в условиях модернизации образования стремятся представить наиболее полное содержание исторического архитектурного объекта, а также обеспечить возможность детального взаимодействия с данными памятниками архитектуры. Это может стать удобным и понятным для обучающихся инструментом для изучения тем по истории, связанных с темами, посвященными культуре. Так, виртуальные экскурсии и туры представляют собой средство доступа к реальным предметам исторического наследия. Цифровые платформы для изучения памятников культурного наследия не столько предназначены для ощущения реального посещения музея или архитектурного сооружения, сколько для изучения и рассмотрения детализировано представленных изображений или видеорядов, погружения во временную-историческую эпоху, через доступные современным школьникам источники. Разумеется, применение виртуальных платформ может помочь не только обучающимся в школах, но и исследователям в области культуры для получения ранее не исследуемых материалов, детального изучения интересующих памятников искусства.

### Список литературы

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. URL: <https://uchitel.club/uploads/2022/07/additions/fgos-ooo.pdf> (Дата обращения: 08.04.2023 г)
2. Российская электронная школа URL: <https://resh.edu.ru/> (Дата обращения: 12.04.2023 г)
3. Российская электронная школа. Каталог музеев. URL: <https://resh.edu.ru/museum/> (Дата обращения: 12.04.2023 г)
4. Виртуальный тур по Кремлю. URL: <http://tours.kremlin.ru/> (Дата обращения 16.04.2023 г)
5. Изотов И.В. Мультимедийные средства обучения и их возможности в подготовке учащихся общеобразовательных школ // Интеграция образования. 2008. С. 112-115.
6. Паспорт национального проекта «Культура» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 №16) URL: <http://government.ru/info/35562/> (Дата обращения: 16.04.2023 г)
7. Культура. РФ. Архитектурные термины. URL: <https://www.culture.ru/architecture/terms> (Дата обращения: 16.04.2023 г)
8. Василина Д. С. Виртуальный музей как феномен современной культуры // Международный журнал исследований культуры. 2016. № 3. С. 96-101.



УДК 374.01

**Маркова А.А. Онлайн курсы как сфера для развития младшего школьника**

**Маркова Анастасия Александровна**

Обучающийся по направлению подготовки Педагогическое образование  
Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, РФ, г. Елец  
nastasya.markova.02@bk.ru

**Научный руководитель Нехороших Наталья Александровна**

канд.пед. наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий  
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, РФ, г. Елец  
natalneh@yandex.ru

**Online courses as an area for the development of a younger student**

**Markova Anastasia Alexandrovna**

Student in the field of training Pedagogical education  
Bunin Yelets State University, Russia, Yelets

**Scientific advisor Nekhoroshikh Natalya Alexandrovna**

Cand. Sci (Pedagogy), associate professor of Pedagogy and Educational Technologies  
Department, Bunin Yelets State University, Russia, Yelets

**Аннотация.** В статье поднимается проблемы реализации дистанционного обучения учащихся начальной школы. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что в настоящее время наука значительно продвинулась в области телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение, основанное на возможностях телекоммуникационных технологий, реализует принцип обучение для всех в равных условиях. Автор делает акцент на возможности использования дистанционного формата для получения дополнительного образования младшими школьниками. Онлайн курсы различной направленности выступают одной из форм получения младшими школьниками дополнительного образования дистанционно. В статье предпринята попытка анализа представленных на данный момент в Интернете онлайн курсов для учащихся начальной школы с позиции их учета возрастных особенностей младших школьников и соответствия требованиям безопасности по работе за компьютером.

**Ключевые слова:** онлайн курсы, дистанционное обучение, развитие, младший школьник, образование.

**Abstract.** The article raises the problems of implementing distance learning for elementary school students. The relevance of the problem under consideration is due to the fact that at present science has made significant progress in the field of telecommunications technologies. Distance learning based on the capabilities of telecommunication technologies implements the principle of learning for all in equal conditions. The author focuses on the possibility of using the distance format for obtaining additional education by younger schoolchildren. Online courses of various directions are one of the forms of obtaining additional education by junior schoolchildren remotely. The article attempts to analyze the online courses currently available on the Internet for elementary school students from the

point of view of their consideration of the age characteristics of younger schoolchildren and compliance with computer security requirements.

**Keywords:** online courses, distance learning, development, junior schoolboy, education.

В XXI веке перед любым человеком, у которого есть доступ к глобальной сети, открываются большие горизонты. Они связаны не только с возможностью взаимодействовать с различными культурами, нациями, людьми из любой точки земного шара, но и с возможностью быстро и практично получить новую, интересующую его информацию. В современной науке в настоящее время все чаще поднимаются вопросы о равенстве образования, возможностей и качества получения образования для всех граждан страны. Все они связаны, как следствие, с появлением новых инновационных технологий [4].

Доступный канал связи с возможностью аудио- и видео- вещания, реализуемый через Интернет, открывает большие перспективы его использования для получения образования в дистанционном формате.

К сегодняшнему моменту в педагогической науке понятие «дистанционное обучение» является уже устоявшимся и широко используемым (А. Долгоруков, Д.М. Джусубалиева, Н.Б. Евтух, М.Ю. Карпенко, Ж. Краев, С.П. Кудрявцева и др.). Существует несколько определений данного термина. Мы придерживаемся позиции А.А. Артюхова, согласно которой дистанционное обучение трактуется как способ обучения, где в основном активно используются различные современные технологии (компьютер, ноутбук, телефон), при это преподаватель и обучающийся могут находиться на далеком расстоянии друг от друга [2].

Мы согласны с Л.В. Покушаловой, что дистанционное обучение помогает реализовать различные принципы дистанционного образования, а именно: «образование для всех», право любого человека получать знания, а также основной упор - упор на самостоятельную работу. Исходя из этих принципов, стоит сказать, что качество дистанционного обучения, бывает значительно выше, чем при традиционных формах обучения [3].

За последние несколько лет наблюдается стремительный рост популярности этого вида обучения как со стороны государства, руководства вузов, так и со стороны преподавателей и студентов [1].

Дистанционное обучение сейчас доступно для каждого человека, у которого есть доступ к интернету с помощью телефона или компьютера, поэтому получить новые знания и навыки, освоить различные профессии, особенно в сфере IT, не составляет труда.

Чем же привлекает человека возможность получения образования онлайн?

Во-первых, это экономия времени. Удобный и гибкий график планирования по времени обучения, позволяет обучающимся не выбиваться из привычной для них обстановки и сохранить свой образ жизни.

Во-вторых, удобство места получения образования, есть возможность выбрать не один, а даже несколько курсов из разных университетов любой страны.

В-третьих, широкий объем материалов по конкретной теме и информация, предоставленная в удобной для восприятия форме.

В-четвертых, социальное равноправие – равные возможности получения образования вне зависимости от состояния здоровья, места проживания, дохода обучающегося.

В-пятых, индивидуальный подход к каждому участнику курса – поскольку группы набирают небольшое количество слушателей на одного преподавателя (можно встретить на некоторых платформах термин «куратор»), есть возможность непосредственного общения с учениками.

В-шестых, комфортные условия для творческого самовыражения.

Сейчас охват онлайн курсами аудитории слушателей огромен – от дошкольников до людей преклонного возраста. Для детей младшего школьного возраста также предоставляется их широкий спектр различной направленности. Как известно, младший школьник – это личность впечатлительная, характеризуется внушаемостью и произвольностью. Основные виды деятельности в начальной школе, которые осуществляют учащиеся – это учебная, игровая, трудовая, спортивная, эстетическая. А основной задачей является развитие коммуникативных навыков общения со сверстниками.

Интернет предлагает не только обучающиеся курсы для детей от 7 до 10 лет по учебным предметам начальной школы, но и такие, как:

- шахматы;
- курсы из научных областей, которые не изучаются в начальной школе (химия, физика и др.);
- курсы по созданию игровых приложений;
- курсы по программированию;
- курсы по анимации;
- курсы по развитию художественных умений и т.д.

Мы провели аналитику онлайн курсов для младших школьников, представленных в свободном доступе в сети Интернет. Критериями анализа выступили следующие положения.

1. По времени: согласно установленным нормам работа за компьютером для детей в возрасте от 7 до 10 лет должна быть не более 15-20 минут в день.

2. Оформление материала: оформление изучаемого материала для младших школьников в основном должен содержать яркие изображения, привлекающие ребенка.

3. Соответствие изучаемого материала возрастному цензу: обучение должно строиться на основе возрастных возможностей ребенка.

4. Форма организации процесса обучения: соответствует ли форма организации образовательного процесса требованиям ФГОС.

В основном обучающие онлайн курсы по учебным предметам начальной школы для младших школьников имеют форму нетрадиционного урока или традиционного с использованием компьютера. Материал для изучения представлен в яркой, необычной форме, присутствует много картинок, изображений, анимации. Также изучаемый материал подбирается, исходя из индивидуальных и возрастных особенностей группы слушателей. Немаловажна и роль преподавателей, которые ведут данные курсы. Все они умеют заинтересовать детей, вовлечь их в работу и общаются с ними дружелюбно. К сожалению, многие курсы длятся от 30 до 45 минут, что выходит за рамки допустимого времени, проводимого ребенком за компьютером в день.

**Таблица 1. Результаты анализа обучающих онлайн курсов по учебным предметам начальной школы для младших школьников**

| Критерии  | Время | Оформление материала | Соответствие возрастному цензу | Форма организации |
|---|-------|----------------------|--------------------------------|-------------------|
| Показатели соответствия онлайн курсов критериям (%) | 55%   | 100%                 | 100%                           | 100%              |

Хочется отметить, что многие предметные курсы направлены не только на изучение самого предмета, как в случае с репетиторством, т.е. изучение непонятого материала, отработка проблемных моментов, но и как дополнительные знания по предмету.

Онлайн занятия по дополнительному образованию младших школьников, в основном не отличаются от тех курсов, которые проводятся по учебным предметам.

Организация занятий схожа с занятиями по предметным курсам. Занятия проходят с детьми в группе от 2 до 5 человек. По времени делятся в основном от 30 до 50 минут. Но есть и видео уроки, которые идут от 5 до 15 минут. Также, как и в предметных курсах, материал подбирается, исходя из индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Самые популярные курсы на данный момент по программированию. Они начинаются для детей от 7 до 10 лет и очень привлекают младших школьников перспективой создания собственных проектов и игр.

**Таблица 2. Результаты анализа обучающих онлайн курсов по дополнительному образованию для младших школьников**

| <b>Критерии</b>                                     | <b>Время</b> | <b>Оформление материала</b> | <b>Соответствие возрастному цензу</b> | <b>Форма организации</b> |
|---|--------------|-----------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Показатели соответствия онлайн курсов критериям (%) | 70%          | 100%                        | 100%                                  | 100%                     |

Особенно хочется отметить, что все курсы имеют вводные уроки. Многие из них проводят консультацию для родителей, а некоторые консультируют даже вместе с психологом. А служба поддержки, которая отвечает в течении 24 часов, очень полезна для консультации и подбора подходящего курса для своего ребенка с учетом не только его желания, но и возраста, и индивидуальных возможностей.

Стоит также отметить, что многие курсы и по предметам, и по дополнительному образованию, имеют на платформах весь материал занятий в личном кабинете. Поэтому ребенок может без проблем повторить его. И, конечно, ни один курс не пройдет даром. В конце обучения учащиеся получают сертификаты об окончании, которые найдут применение, пополняя портфолио обучающегося. А полученные на курсах знания и умения пополнят багаж, которым ребенок будет пользоваться в своей жизни.

Еще один положительный аспект всех анализируемых онлайн курсов – обучение на них имеет гибкую форму. Родитель сам выбирает, в какое время и когда ребенку удобно заниматься. Также практически все просмотренные нами курсы проходят лишь раз в неделю, что особенно не влияет на общую нагрузку младшего школьника.

На основе полученных в ходе проведенного нами исследования результатов аналитики онлайн курсов для младших школьников мы можем сделать некоторые выводы.

1. Каждое занятие строится на основе особенностей группы учащихся. Преподаватель общается со всеми непосредственно, что предотвращает риск возникновения недопонимания в теме занятия.

2. Большая часть курсов по времени идет как стандартный урок, но некоторые от 5 до 20 минут.

3. График любых курсов гибкий, что позволяет подстроить его под себя персонально, а детям не нагружаться.

4. Занятия составлены в увлекательной для ребенка форме, а весь материал имеет красочное и необычное оформление, что актуально для младшего школьника.

5. В конце учащиеся получают сертификаты о прохождении курсов.

Несомненно, онлайн курсы играют важную роль в развитии ребенка на современном этапе развития общества. С их помощью дети, проживающие в самых отдаленных уголках нашей необъятной страны, могут получить образование, новые навыки и умения, а также самообучаться и саморазвиваться в самых различных сферах.

#### **Список литературы**

1. Абдуллаев С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. - 2020. № 3. С. 85–92.
2. Ганзенко А. Дистанционное образование// Справочник Автор24: сайт.– URL:[https://spravochnick.ru/pedagogika/distancionnoe\\_obrazovanie/](https://spravochnick.ru/pedagogika/distancionnoe_obrazovanie/)
3. Покушалова Л.В. Дистанционное обучение – образовательная система будущего//Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2009.– С. 200-202.
4. Серикова Е.Дистанционное обучение в школе: проблемы и перспективы// Сайт учителя по математике Екатерины Сериковой. – URL:[https://yhmathematik.ucoz.ru/publ/distancionnoe\\_obuchenie\\_v\\_shkole\\_problemy\\_i\\_perspektivy/1-1-0-41](https://yhmathematik.ucoz.ru/publ/distancionnoe_obuchenie_v_shkole_problemy_i_perspektivy/1-1-0-41).

УДК 37

**Майорова А. В., Аскерова С. С., Тетёркина А. П. Геймификация как способ активации учебной мотивации студентов высших учебных заведений**

**Майорова Анастасия Владимировна**

студент КГУ им. К. Э. Циолковского, РФ, г. Калуга  
anastasiama04@yandex.ru

**Аскерова Сабина Сулеймановна**

студент КГУ им. К. Э. Циолковского, РФ, г. Калуга  
sa16092001@mail.ru

**Тетёркина Алина Павловна**

студент КГУ им. К. Э. Циолковского, РФ, г. Калуга  
tetyorkina.alina@yandex.ru

**Научный руководитель Нечаева Ольга Алексеевна**

кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогики  
КГУ им. К. Э. Циолковского, РФ, г. Калуга

**Gamification as a way to activate the educational motivation of students of higher educational institutions**

**Mayorova A.V.**

student of K. E. Tsiolkovsky KSU, Russia, Kaluga

**Askerova S. S.**

student of K. E. Tsiolkovsky KSU, Russia, Kaluga

**Teterkina A. P.**

student of K. E. Tsiolkovsky KSU, Russia, Kaluga

**Scientific advisor**

**Nechaeva O. A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy  
K. E. Tsiolkovsky KSU, Russia, Kaluga

**Аннотация.** В статье рассматривается одна из перспективных современных образовательных технологий – геймификация. Дается краткий исторический экскурс в появление данного понятия, а также рассматривается возможность внедрения данной технологии в образовательный процесс высших учебных заведений. В рамках темы анализируются методические приёмы формирования геймифицированной среды обучения. Приводятся конкретные примеры реализации идеи игрового обучения в рамках обучения студентов-филологов, в частности, рейтинговая система оценки знаний по произведению Л. Н. Толстого «Анна Каренина».

**Ключевые слова:** геймификация, студент, игровая среда, мотивация, ВУЗ, методический приём.

**Abstract.** The article discusses one of the promising modern educational technologies – gamification. A brief historical digression into the emergence of this concept is given, and the possibility of introducing this technology into the educational process of higher educational institutions is also considered. Within the framework of the topic, methodological techniques for the formation of a gamified learning environment are analyzed. Concrete examples of the implementation of the idea of game learning in the framework of teaching philology students are given, in particular, the rating system for assessing knowledge based on the work of L. N. Tolstoy "Anna Karenina".

**Keywords:** gamification, student, game environment, motivation, university, methodical technique.

В XXI веке в связи со стремительным развитием информационно-коммуникативных технологий большую популярность получило такое явление, как геймификация. Она всё чаще встречается в различных сферах человеческой деятельности, будь то бизнес или образование. В связи с этим изменяются основные социальные процессы, адаптируются общественные сферы и подсистемы.

Поэтому высшее образование сегодня – это не только передача конкретных профессиональных навыков и знаний, но и постоянная адаптация к изменяющимся интересам молодого поколения. Молодежь всё больше уходит от монотонного заслушивания и заучивания материала, она требует переосмысления традиционной методики преподавания, применения новых подходов. Одной из популярных и востребованных технологий обучения в настоящее время и является геймификация.

Для понимания того, что представляет собой геймифицированный процесс обучения студентов, необходимо знать, что такое геймификация. Впервые данный термин был применён Ником Пеллингом в 2002 году. Тогда он означал следующее: «использование в программных инструментах сценариев, характерных для компьютерных игр в сферах, далеких от игры». [6, с. 95] Позднее Кевин Вербах в своих научных работах указывал, что «геймификация представляет собой использование в неигровом контексте игровых элементов и игровых технологий формирования игр». [3, 62] Термин «неигровой контекст» в определении подразумевает, что цели игры отличаются от целей геймификации. Если в игре вся деятельность направлена на развлечение, то в процессе геймификации сама игра является инструментом для достижения другой конкретной цели. При этом процесс не всегда подразумевает использование цифровых технологий. Несомненно, их наличие обогащает способы создания игр, позволяет привлечь большее количество игровых элементов. Однако грамотный преподаватель и сама система высшего образования и без компьютерных технологий могут без труда создать достойную геймифицированную среду.



Главной целью геймификации в ВУЗе является вовлечение студентов в учёбу. Она подразумевает создание «такой системы, в которой успешность игры участника зависит от его навыков и знаний, которые можно перенести в реальный мир». [1] Внедрение геймификации в высших учебных заведениях может подразумевать использование следующих приёмов:

1. Начисление баллов за достижение академических целей

Многие высшие учебные заведения используют балльно-рейтинговую систему, где каждый студент в зависимости от активности на парах может заработать определённое количество баллов, что в дальнейшем будет влиять на оценку по итогу курса. Так, например, набрав 61 балл, студент имеет право получить оценку за работу во время учёбы и не сдавать зачёт. В зависимости от количества набранных баллов оценка будет меняться. Безусловно, данный факт способен вызвать мотивацию для активной работы. Кроме того, рейтинг, находящийся в открытом доступе для всех учащихся, также вызывает желание не оставаться в числе последних. В данном случае идёт упор сразу на два вида мотивации: внутреннюю и внешнюю. Внешняя мотивация проявляется в том, что учащиеся стремятся к получению своеобразной награды, в виде облегчения сессии. Внутренняя же связана с личными интересами, касающимися ощущения себя как личности.

2. Создание конкуренции

Соревнование с одноклассниками, другими группами или даже с преподавателем – это верный игровой элемент, который работает.

Например, для внедрения процедур и новых поведенческих ожиданий преподаватель может ввести ряд правил, следование которым обеспечит студентам устойчивое вознаграждение. Например, если педагог установил табу на опоздание, но кто-то из ребят проигнорировал его, то балл уходит в сторону преподавателя. Если же все студенты действуют согласно выдвинутым условиям, то они получают балл. В случае выигрыша группы преподаватель «награждает» ребят: отпускает с пары пораньше, увеличивает время перерыва и т. п.

Конкретно в рамках какой-либо учебной дисциплины можно использовать ведение отдельного рейтинга, где студенты, выполняющие все необходимые задания, могут рассчитывать на поощрение со стороны педагога, например, возможность не отвечать на один вопрос из билета экзамена.

3. Сравнение и размышление о персонализированной производительности

Поскольку геймификация во многом связана и с компьютерными играми, в процессе её внедрения можно использовать некоторые характерные для них

элементы. Например, персональный анализ конкретных результатов того или иного игрока, который часто представлен в видеоиграх, можно трансформировать в анализ различных аспектов деятельности студента. «Пока студенты повышают уровень, набирают очки и соревнуются друг с другом, преподаватели могут собирать данные, отслеживать прогресс и адаптировать правила, награды и задания, чтобы мотивировать учащихся дальше» [5]. Например, студенты-филологи по дисциплине «Русская литература XIX века» сдают наизусть ряд стихотворений. Преподаватель может отслеживать срок сдачи, выразительность чтения, знание произведения и ставить за это баллы. Те студенты, которые недостаточно хорошо подготовились или не завершили сдачу, будут получать «штрафные» стихотворения. Те же, кто проявил себя лучше других, в следующий раз могут убрать одно любое стихотворение из нового списка.

#### 4. Помощь студентам в принятии конкретных перспектив в обучении.

«Этот элемент фэнтезийной ролевой игры – большое преимущество видеоигр». [5] Кожаринов М. Ю. в своих исследованиях отмечал, что ситуативно-ролевая игра имеет высокий потенциал как педагогически организованное соревнование. Кроме того, «она имеет высокий уровень имитации игроками предметно-практических действий, что также выступает дополнительным фактором её эффективности». [4, с. 205] Данный аспект может быть реализован путём передачи студентам инициативы. Например, в дисциплине «Методика преподавания литературы» преподаватель может предложить кому-то из студентов попробовать себя в роли настоящего учителя и провести урок по любой теме из школьного курса. В качестве слушателей в данном случае избираются одноклассники, которые смогут не только поучаствовать в процессе самого урока, но и дать объективную оценку различных аспектов деятельности конкретного студента (критерии оценки даются преподавателем заранее). В данном случае каждый учащийся получает возможность проявить себя, а также оценить работу другого. В конце курса можно предложить студентам составить рейтинг и определить, кто из них выполнил работу на более высоком методическом уровне. Преподаватель в данном случае выступает в роли наблюдателя, но при этом также негласно направляет и контролирует ребят.

#### 5. Наличие реальной награды

Зачастую баллы и оценки не является определяющим критерием, ради которых студенты готовы полноценно трудиться. В данном случае учебное заведение может предложить перспективу получения повышенной стипендии за особые достижения в учебной или другой сфере деятельности. Возможность получать что-то большее чем

просто оценку – отличный вариант повышения мотивации. Этот приём зачастую используется в школе, когда учащимся выдают различные значки или грамоты. В высшем же учебном заведении необходимо учитывать возрастные особенности молодёжи и предлагать соответствующие меры поощрения. Университеты, реализующие данную программу, смогут добиться дополнительной учебной мотивации.

Данные методы и приёмы можно трансформировать под абсолютно различные дисциплины. В любом случае внедрение геймификации способствует тому, что студенты принимают на себя роль активных игроков образовательного процесса. Игровая система способна развивать логическое мышление учащихся, она может научить их планированию собственной деятельности и улучшить качество достигаемых ими результатов. При этом, как видим, геймификация – это не всегда цифровые технологии. Однако их присутствие позволяет здорово сэкономить время и предоставить ребятам более точную информацию. Например, рейтинг контрольных точек можно представить в виде таблицы, в которую преподаватель сможет регулярно вносить правки и направлять ссылку в группу со студентами. В таком случае каждый будет иметь постоянный доступ к своим результатам.

Для лучшего понимания того, как именно внедрить геймификацию в образовательный процесс, рассмотрим предмет «История русской литературы XIX века». Так, при изучении произведения Л. Н. Толстого «Анна Каренина» можно использовать не только стандартную систему практических занятий, но и внедрить творческую групповую работу с использованием цифровых технологий. Например, предложить студентам следующее задание: «Составьте схему взаимоотношений среди героев произведения, отразив ключевые моменты сюжета». Итоговый продукт работы может быть представлен с помощью интерактивной презентации или видеоролика, при этом каждая группа студентов должна давать устные пояснения того, почему они связали тех или иных героев. Для того, чтобы повысить мотивацию учащихся и разбудить в них соревновательный дух, педагог может использовать такой приём геймификации, как анализ персонализированной производительности. Для этого им заранее определяются критерии оценки работ, а также выбирается мера поощрения команды, выполнившей схему лучше остальных. Для наглядности результатов может быть уместна следующая схема анализа работ (см. табл.1):

**Таблица 1. Рейтинг студентов по заданию «"Анна Каренина". Схема сюжета»**

| Критерий оценки   | Название группы №1 «...» | Название группы №2 «...» | Название группы №... «...» | Итоговый балл |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------|
|   | Количество баллов        | Количество баллов        | Количество баллов          |               |
| Соответствие сюжета произведения  |                          |                          |                            |               |
| Наличие деталей, второстепенных линий                                     |                          |                          |                            |               |
| Устное обоснование работы   |                          |                          |                            |               |
| Оригинальность  |                          |                          |                            |               |
| Красочность презентации, видеоролика (анимация, цветовая палитра и т. п.) |                          |                          |                            |               |

По итогам выступлений групп преподаватель подводит общий итог и объявляет победителей, которые получают поощрение, например, в виде возможности исключить из списка вопросов к экзамену те, которые относятся к данному произведению. При этом список студентов, получивших данную награду, фиксируется.

Таким образом, использование геймификации в образовательном процессе позволяет наглядно представить прогресс учебной деятельности учащихся. При этом её внедрение не означает отказ от традиционных методов обучения.

«Игровое пространство открывает обширные возможности для достижения педагогических целей». [2] Конечно, инструменты геймификации будут эффективно работать только в том случае, если игра является добровольной, соответствующей возрастным особенностям её участников. Правильное использование приёмов геймификации в ВУЗах позволит увеличить вовлечённость студентов в учёбу, «повысить качество получаемых знаний, и, как следствие, получить грамотного и конкурентноспособного выпускника на рынке труда». [5]

### **Список литературы**

1. Колотыгина, А. О. Использование геймификации в обучении студентов вузов / А. О. Колотыгина, Е. Б. Сидоренко // Наука ЮУрГУ : Материалы 68-й научной конференции, Челябинск, 05–07 апреля 2016 года / Министерство образования и науки Российской Федерации; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2016. – с. 813–819.
2. Минеев-Ли, В. Е. Использование геймификации при обучении студентов вузов русскому языку как иностранному / В. Е. Минеев-Ли, А. К. Колегов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 2(42). – с. 128–133.
3. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015 №9 (162). с. 60–64.
4. Пологих Е. С., Флеров О. В. Выбор метода обучения иностранному языку в лингвистическом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (58), Ч. 1. – с. 203–206.
5. Просвирина, Н. В. Использование геймификации в образовании, ее влияние на конкурентоспособность работников на рынке труда / Н. В. Просвирина // Управленческий учет. – 2021. – № 9–2. – с. 450–455.
6. Schell Jesse. The Art of Game Design: A Book of Lenses. Burlington, MA: Morgan Kaufmann, 2008. – 517 p.

УДК 372.8

**Нурмухаметова А.Р. Специфика использования образовательных квестов в процессе обучения истории**

**Нурмухаметова Алина Раифовна**

студентка отделения филологии и истории, Елабужский институт (филиал)  
Казанского (Приволжского) федерального университета РФ, г.Елабуга  
alinka281200@gmail.com

**The specifics of using educational quests in the process of teaching history**

**Nurmukhametova Alina Raifovna**

student of the department of philology and history, Elabuga Institute (branch) of Kazan  
(Privolzhsky) federal university Russia, Yelabuga

**Аннотация.** Статья представляет собой анализ особенностей применения образовательных квестов на уроках истории. Рассмотрены основные цели исторического образования и требования к предметным результатам обучающихся, на основе которых конструируется урок с применением квест-технологии. Приведены необходимые условия для успешной реализации обучения истории в соответствии с основными дидактическими принципами и положениями ФГОС ООО, а также представлены отличительные признаки образовательных квестов с приведением примеров возможных заданий в рамках урока истории на основе опыта отечественных учителей.

**Ключевые слова:** образовательные квесты, урок истории, квест-технология, общее образование, методика обучения истории.

**Abstract.** The article is an analysis of the features of the use of educational quests in history lessons. The main goals of historical education and the requirements for the subject results of students are considered, on the basis of which a lesson is constructed using quest technology. The necessary conditions for the successful implementation of history teaching in accordance with the basic didactic principles and provisions of the Federal State Educational Standards LLC are given, as well as the distinctive features of educational quests with examples of possible tasks within the history lesson based on the experience of domestic teachers.

**Key words:** educational quests, history lesson, quest technology, general education, methods of teaching history.

Учебный предмет «История» является средством приобщения обучающихся к историческому опыту, к ценностям исторических событий и людей, через призму которых происходит воспитание гражданственности, формирование уважения к человеческому наследию. Особая миссия учебной дисциплины состоит в создании условий для развития исторического сознания для того, чтобы ориентироваться в историческом процессе, оценивать движение общества во времени и использовать знания для познания проблем современного мира. Согласно Концепции преподавания истории РФ смыслообразующей целью является формирование и

развитие личности обучающегося, способного к построению своей ценностной картины на основе осмысления опыта прошлого [4]. Смещение формулировок целей в сторону развития личности, говорит о переходе к личностно-ориентированному обучению, а применительно к историческому образованию, это указывает на важность развития исторического мышления каждого обучающегося. Одновременно с этим, приоритетными целями обозначаются: формирование целостного представления об отечественной и мировой истории, определение места и роли России в мире, значимости вклада каждого народа в общую историю, формирование личностной позиции к прошлому и настоящему России [4]. Важным компонентом педагогического целеполагания являются предметные образовательные результаты освоения программы по истории, обозначенные в ФГОС ООО, которые и составляют специфику данного школьного предмета. Исходя из них, обучающиеся по окончании курса истории должны овладеть следующими умениями [11]:

1. Информационные умения:

1.1. чтение и анализ исторической карты; опираться на карту при характеристики исторических событий, явлений и процессов; сопоставлять извлечённую из карты информацию с той, что имеется в других источниках;

1.2. анализ текстовых, визуальных источников; умение излагать историческую информацию в виде таблиц и схем;

1.3. умение осуществлять поисковую деятельность в учебной литературе, а также в сети Интернет; умение оценивать достоверность и полноту найденной информации;

1.4. умение пользоваться исторической терминологией в решении учебных, практических задач;

1.5. определять хронологические рамки, последовательность событий, явлений и процессов; умение соотносить исторические события разных стран и народов с периодами региональной и мировой истории, истории родного края и России; определять современников событий;

1.6. рассказывать, опираясь на самостоятельно составленный план, об исторических событиях о мировой и отечественной истории, включая историю родного края, а также об их участниках; знание важных фактов, дат, исторических явлений.

2. Мыслительные умения:

2.1. критически анализировать различные исторические источники и умение соотносить с историческим периодом, а также оценивать их полноту и достоверность;

2.2. определять причинно-следственные и временные связи исторических событий, их взаимосвязь с значимыми событиями истории России XX-XXI века; подводить итоги и определять историческое значение событий;

2.3. умение аргументировать как собственную, так и предложенную точку зрения с опорой на фактический материал, различные источники;

2.4. умение определять специфику развития культуры, быта народов в различные периоды;

2.5. выявлять значимые черты и признаки событий, явлений, процессов;

2.6. сравнение исторических событий, процессов в разные исторические периоды.

3. Коммуникативные умения:

3.1. приобщение к опыту взаимодействия с другими культурами, людьми иной национальной, религиозной принадлежности на основе гуманистических и демократических ценностей России; уважение к историческому наследию народов России.

Согласно проекту примерной рабочей программы института стратегии развития образования, эти результаты проявляются в освоенных обучающимися знаниях и видах деятельности, таких как [12]:

1. знание хронологии: умение указывать исторические периоды и их последовательность, даты событий;

2. знание исторических фактов: умение охарактеризовать место, обстоятельства, участников и результаты событий;

3. совершение действий с исторической картой: уметь пользоваться легендой карты; определять территориальные рамки государств и места важных событий;

4. работа с источниковедческим материалом: вычленение необходимой информации из источника и умение сопоставлять их между собой, выявляя сходства и различия;

5. репродуктивная деятельность: умение рассказать о событиях и их участниках в устной и письменной форме;

6. умение анализировать: выделять главные факты и отличать их от описания фактов; определять значение важных понятий; сравнивать исторические события и явления, выявлять причинно-следственные связи;



7. работа с версиями, оценками: умение подкреплять информацию мнениями из учебной литературы; оценивать события и личностей в истории на основе аргументов и т.д.;

8. использование исторических знаний и умений как в школе, так и во внешкольной жизни.

Таким образом, цели исторического образования и предметные образовательные результаты являются ориентиром в планировании и организации познавательной деятельности обучающихся при изучении истории. Формируется триада взаимосвязанных компонентов изучения учебного курса: планируемые образовательные результаты, представляющие собой совокупность способов историко-познавательной деятельности; комплекс умений, являющийся системой действий с учебным материалом; познавательные задания, которые формируют и (или) измеряют сформированность конкретных учебных действий [1, с. 7].

Рассмотрим необходимые условия для успешной реализации обучения истории:

1. основные принципы дидактики такие как научность, доступность, систематичность и последовательность, сознательность и активность, связь теории с практикой [4]. Однако на сегодняшний день некоторые традиционные дидактические принципы переживают свою трансформацию. Принцип научности рассматривается не столько в контексте расширения информации, необходимой для усвоения обучающимися, сколько в русле формирования познавательных, информационных и других компетенций, выражающихся в способности обучающихся к продуктивной деятельности. Принцип доступности обучения в современных реалиях требует личностно-ориентированного подхода, создания благоприятных условий для выявления творческих способностей каждого обучающегося на уроке истории. Столкнувшись с веком «цифрового поколения» традиционный принцип дидактики связи теории с практикой обретает совершенно другой облик. Зачастую информацию, взятую из интернета или учебной литературы, обучающиеся никак не связывают ее с реальной жизнью. В этом случае, необходимо обучать, исходя из личного опыта, используя предметно-практическую и рефлексивную деятельность (то есть от практики - к теории) [5, с. 17]. В научной литературе обучение, построенное на практико-ориентированной деятельности, называют «инновационная среда [5, с. 18]», которая представляется как некая мастерская, площадка для организации творческого воплощения;

2. построение обучения на основе субъект-субъектных отношений между учителем и обучающимся. Согласно концепции урок строится на диалоге, что указывает нам на равноправность участников образовательного процесса;

3. в процессе обучения необходимо организовывать самостоятельную, поисковую деятельность обучающихся. Историческая наука в силу содержания большого количества информации, источников различных типов, дискуссионных мнений предоставляет широкие возможности для исследования. Умение находить нужную информацию, анализировать, интерпретировать и оценивать ее, являются важными навыками, которые формируются в ходе изучения исторического материала;

4. одним из приоритетных педагогических оснований в современном проектировании учебного процесса является акцент на интеллектуальное, личностное развитие обучающегося, способного проводить рефлексию в отношении исторических событий, людей - творцов истории.

При выборе методов обучения и педагогических технологий учитель должен опираться на ключевые условия учебного процесса, которые требуют новых эффективных решений. Основным инструментом реализации учебных задач должен быть системно-деятельностный подход, который обеспечивает активное вовлечение обучающихся в процесс при помощи различных видов деятельности [11].

Важное место в методике активного обучения на сегодняшний день заняли игровые и проблемные технологии. Образовательный квест как технология, как раз удовлетворяет данные требования, поскольку сочетает в себе и игровую, и проблемную, и исследовательскую составляющую часть в рамках системно-деятельностного подхода [13, с. 84]. В отличие от других технологий, квест имеет следующие специфичные признаки:

1. дискретность. Квест во всех случаях делится на этапы, или как их называют в педагогической литературе «станции», в каждом из которых реализуются конкретные задачи, решив которые, обучающиеся смогут перейти наследующий этап. Важно отметить, что задачи на каждой стадии могут, и, на наш взгляд, должны отличаться способами воздействия на обучающихся, разнообразными приемами и средствами для того, чтобы поддерживать интерес, активность обучающихся на протяжении всего урока. Исследователи отмечают, что смена видов деятельности является психодидактическим приемом, который активизирует внимание, что положительно отражается на продуктивности учебной деятельности [6]. Приведем пример реализации данного признака из урока истории. В рамках краеведческого квеста в

Пскове урок был разделен на несколько этапов, в рамках которых присутствовали задания нескольких типов: поисковые (например, поиск в экспозиции «1100 лет Пскову» несколько предметов (меч, монеты), связанных с князем Довмонтом); игровые (симуляция обороны крепости, узнать легенду о «Гремячей башне») [8];

2. временная и пространственная ограниченность. Для проведения квеста предварительно выбирается определенная локация, которую декорируют, обустривают под замысел игры. Это может быть уличная площадка, музейная, внутри школы или же в одном кабинете [10]. Время, отведенное на прохождение, заранее установленное, и обычно зависит от объема содержания сценария (в среднем - 1 - 1,5 ч. или 45 урочных минут). Спецификой проведения квеста в рамках одного урока является то, что задание каждого этапа обязательно должно выполняться на время (в среднем 5 - 7 минут), в противном случае, квест растянется и останется незавершенным. В разработках заданий этот факт также необходимо учитывать;

3. сюжетно-ролевой характер, что, собственно, и отличает квест от других педагогических технологий. Квест включает в себя легенду, историю, миссию, которая будет выступать основной целью на протяжении всего занятия. Кроме этого, возможно включение различных ролей (например, летописец, очевидец событий, хранитель архивных тайн и т.д), но это не является обязательным атрибутом квеста. Приведем пример подобного занятия. В рамках квеста «Александр Невский - великий полководец» учитель вводит в занятие следующим образом: «На нас напали враги, поэтому я собираю войско из смелых воинов, призываю вас помочь родине и вступить в дружину» [2, с. 125]. В данном случае цель игры выступает одновременно и как легенда, и как ролевое погружение. На протяжении урока обучающиеся проходят испытания такие как «Построй крепость», «Снаряди воина», «Покажи богатырскую мощь», в каждом из заданий участники проходят полное погружение в эпоху, изучая воинскую одежду, способы и материалы строительства крепостей, а также деятельностно-практическое спортивное задание, в котором необходимо в определенных военно-походных условиях совершить действие (например, пройти реку по бревну, проскакать на лошади с помощью гимнастической палки). Таким образом, обучающиеся примеряют на себя роль воинов дружины;

4. соревновательность. Зачастую квест проводится в группах, соревнующихся между собой в скорости или качестве достижения результата;

5. результативность. В квесте изначально обозначается определенный конечный результат, чего нет в других ролевых и деловых играх, в которых результат заранее неизвестен.

Вышеперечисленные черты квест-технологии универсальны для любого учебного предмета, внеурочного занятия, однако важно отметить специфические особенности проведения квеста по дисциплине «История». Отличительными признаками в нашем случае будут являться творческие задания, построенные на основе целей и предметных результатов учебного курса. Рассмотрим разработку исторических заданий более детально.

В основе конструирования лежит принцип опоры на материал в виде информационного блока, который включает в себя заранее подготовленные источники по заданной теме. Такой блок может состоять из [15, с. 103]:

1. сплошного текста, в котором содержатся необходимые для выполнения задачи термины, даты, события, исторические личности и другие единицы предметного знания;

2. фрагментов исторических источников и научной литературы. Могут использоваться как сопутствующий материал к разгадке тайны, к поиску объекта или информации для решения задачи. Это могут быть различные летописи, материалы периодической печати, воспоминания и др. [7];

3. визуальной информации: портреты деятелей, исторические карты, различные иллюстрации, фотоматериалы, изобразительные источники. Наглядные материалы в зависимости от уровня сложности могут дополняться комментариями, подсказками;

4. статистической информации;

5. вещественных источников.

Информационный блок квест-технологии направлен на повышение уровня читательской грамотности, которая включает в себя осознанное понимание текста и умение выполнять с ним различные операционные действия. Рассмотрим примеры таких заданий:

1. задание на соответствие описания с портретом исторической личности. В квесте «Революции - 100 лет» обучающимся 8-9 классов были даны краткие описания деятелей (В.И. Ленин, Л.Д. Троцкий, Л.Г. Корнилов, А.Ф. Керенский) и представлены их портреты [3]. Задание направлено на выявление и развитие умения сопоставлять и визуально определять значимых деятелей;

2. задание на умение работать с исторической картой. В рамках урока-квеста «В рыцарском замке» необходимо найти замок на карте по следующим признакам: он располагается у города в 70 км к западу от г. Эрфрут. Масштаб карты 1 см = 7 [14, с. 111].

В данном случае, развивается умение определять территориальные рамки, находить объекты по описанию;

3. работа с историческим текстом. В квесте об Александре Невском был предложен следующий вариант задачи: необходимо прочесть «житие А.Невского» и привести примеры из текста, отвечая на вопрос «почему Невского можно назвать не только «защитником земли русской», но и «защитником православной веры» [9, с. 64];

4. в качестве примера использования статистической информации может выступать задание, в котором необходимо определить экономический рост государства в определенный исторический период или, например, в рамках темы по Великой Отечественной войне, сравнить уровень продовольственного обеспечения рабочих и крестьян;

5. примером использования вещественных источников может выступать задание, в котором необходимо описать предмет или его значение, опираясь на имеющиеся знания или с опорой на текст.

На долгосрочной перспективе процесса обучения необходимо использовать поэтапное усложнение заданий, учитывая возрастные особенности и уровень предметной подготовки обучающихся. Задачи базового уровня направлены на установления простых связей между частями информационного блока, которые содержат умения извлекать информацию, сопоставлять с новым заданным высказыванием, применять имеющиеся знания. Повышенный уровень задач должен включать умения воспроизводить историческую реконструкцию, определять исторические понятия, события и даты на основе анализа источников или литературы. Задачи третьего уровня сложности направлены на умение давать оценку современных процессов с применением исторических знаний [15, с. 105]. Регулярное использование квест-технологии с учетом всех принципов, указанных выше, может служить эффективным способом закрепления имеющихся знаний, формирования предметных умений на развитие которых, в рамках урока освоения новых знаний, не хватает достаточного времени.

Подводя итог, важно отметить, что урок с применением квест-технологии подразумевает сложную целенаправленную работу по формированию устойчивых образовательных результатов. Обязательным условием при составлении квеста по истории является опора на цели, задачи и предметные результаты по учебному курсу, а также соблюдение дидактических принципов организации игрового урока. Важно соотносить уровень сложности заданий с возрастной спецификой обучающихся,

включать разноплановые задачи с использованием разных средств и приемов для поддержания концентрации внимания, добавлять игровые элементы, направленные на повышение мотивации и моральной разгрузки, а также проводить рефлексию для диагностики эффективности выбранной технологии.

### Список литературы

1. Вяземский Е.Е., Алексашкина Л.Н., Хлытина О.М. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе [Электронный ресурс] // Преподавание истории в школе. 2018. N8. С. 3-14. URL: <https://pish.ru/blog/archives/5354> (дата обращения: 18.05.2023)
2. Голубкова И.К., Сакович С.Ю. Квест-игра Александр Невский - великий полководец [Электронный ресурс] // Колпинские чтения по краеведению и туризму: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. СПб: ЛОИРО, 2021. в 3 частях. Часть II. С.124-127. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45787105\\_43194863.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45787105_43194863.pdf) (дата обращения: 18.05.2023).
3. Жукова М.Н. Квест-игра Революции 100 лет [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/kvest-igra-revoljutsii-100-let/> (дата обращения: 18.05.2023).
4. Концепция преподавания учебного курса История России в образовательных организациях РФ [Электронный ресурс]. 2020. С.6. URL: [https://instrao.ru/images/concept/Kontseptsiya\\_po\\_Istorii.pdf](https://instrao.ru/images/concept/Kontseptsiya_po_Istorii.pdf) (дата обращения: 18.05.2023).
5. Короткова М.В. Современный школьный урок в контексте развития методики преподавания истории [Электронный ресурс] // Преподавание истории в школе. 2019. N4. С.14-20. URL: <https://pish.ru/blog/archives/5790> (дата обращения: 18.05.2023).
6. Луконина В.В. Смена видов деятельности на уроке как условие повышение эффективности учения младших подростков [Электронный ресурс]. автореферат магистр. диссерт. 2016. URL: [https://psychlib.ru/resource.php/pdf/studwork/LukoninaVV\\_2016/LukoninaVV\\_11.pdf#page=1](https://psychlib.ru/resource.php/pdf/studwork/LukoninaVV_2016/LukoninaVV_11.pdf#page=1) (дата обращения 18.05.2023).
7. Неклюдова А.В, Шахерова С.Л. Особенности формирования заданий для квеста по истории города с использованием игровых технологий [Электронный ресурс] // Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции Проблемы и пути развития профессионального образования, Иркутск. 2021. URL: <https://ojs.irgups.ru/index.php/education/article/view/356> (дата обращения: 18.05.2023).
8. Никифоров О.В. Исторические квесты как опыт освоения национальной культуры [Электронный ресурс] // Ученые записки НовГУ. 2018. N2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-kvesty-kak-opyt-osvoeniya-natsionalnoy-kultury> (дата обращения: 18.05.2023).
9. Носова Е.А. Веб-квест Александр Невский - имя России: алгоритм проектирования и проведения [Электронный ресурс] // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы: материалы десятой всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Барнаул. 2022. С. 63-67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50377573> (дата обращения: 18.05.2023).

10. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В. и др. Образовательный квест - современная интерактивная технология [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. N1(2). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 18.05.2023).
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N287 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 18.05.2023)
12. Протокол 3/21 от 27.09.2021 г. Примерная рабочая программа основного общего образования [Электронный ресурс]. 2021. С.9. URL: [https://100ballnik.com/wp-content/uploads/2022/06/примерная\\_рабочая\\_программа\\_история\\_5-9класс\\_фгос2022.pdf](https://100ballnik.com/wp-content/uploads/2022/06/примерная_рабочая_программа_история_5-9класс_фгос2022.pdf) (дата обращения 18.05.2023).
13. Сафонова Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приёмы [Электронный ресурс] // Народное образование. 2018. N1-2 (1466). С.83-86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-kvest-smysl-soderzhanie-tehnologicheskie-priyomy> (дата обращения: 18.05.2023).
14. Семенова И.Е. Урок-квест В рыцарском замке. Конспект интегрированного урока по истории и математике в 6 классе [Электронный ресурс] // Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал. 2019. N1(14). С. 110-112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37132833> (дата обращения: 18.05.2023).
15. Сорокин А.А., Половникова А.В., Маслова Н.Н. Изучение отечественной истории в современной школе: трансформация целей, поиск методических решений [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2021. С. 96-108. doi: 10.25688/20-76-9105.2021.43.3.7

УДК 376.4

**Османова Э.Э., Ибрагимова А.Р. Результаты диагностики уровня сформированности читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития**

**Османова Эльмаз Энверовна**

студентка, кафедра специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Научный руководитель Ибрагимова Алие Рустемовна**

канд. пед. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**The results of diagnostics of the level of formation of the reader's independence of younger schoolchildren with mental retardation**

**Osmanova Elmaz Enverovna**

student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Scientific adviser Ibragimova Aliye Rustemovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** В статье представлены результаты диагностики уровня сформированности читательской самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития. Авторы описывают результаты диагностики, полученные на констатирующем этапе исследования, а также характеризуют уровневое распределение полученных данных.

**Ключевые слова:** читательская самостоятельность, младшие школьники, задержка психического развития, методы работы, навыки чтения, понимание текстов, коррекция, развитие умений.

**Abstract.** The article presents the results of diagnostics of the level of formation of reader's independence in younger schoolchildren with mental retardation. The authors describe the diagnostic results obtained at the ascertaining stage of the study, and also characterize the level distribution of the data obtained.

**Keywords:** reading independence, younger schoolchildren, mental retardation, working methods, reading skills, understanding of texts, correction, development of skills.

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ требует, чтобы обучение детей с задержкой психического развития учитывало их специальные образовательные потребности и включало различные методы и технологии для достижения успеха в учебе. Один из главных учебных навыков, который должен быть сформирован у детей с ЗПР, – это чтение. Цель состоит в развитии умений осуществлять беглое, осознанное, правильное и выразительное чтение, а также формирования культуры чтения,



которая необходима для достижения высокого уровня читательской компетентности. Результаты достигаются при помощи применения специальных методик в соответствии с потребностями учеников [1].

При задержке психического развития у младших школьников может быть недостаточно развита любознательность, мотивация и инициативность, что ведет к тому, что интерес к чтению и другим видам учебной деятельности может быть низким [5].

Для эффективного обучения таких детей, необходимо использовать особые методики и подходы, учитывающие особенности формирования их учебных навыков и интересов. Использование различных игровых, практических и творческих заданий поможет сделать учебный процесс более интересным и доступным, а также способствует развитию мотивации и самостоятельности у детей с задержкой психического развития [4].

Теоретически изучив особенности процесса формирования читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития было проведено экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование было реализовано на базе МБОУС(К) ОШ «Надежда» г. Симферополя.

Исследованием были охвачены группы младших школьников с задержкой психического развития, 4-х классов (4-А, 4-Б), в общем количестве 20 обучающихся. Возраст детей 11-12 лет:

- Экспериментальная группа – 10 детей с задержкой психического развития.
- Контрольная группа – 10 детей с задержкой психического развития.

Деление групп было осуществлено по уровню успеваемости обучающихся. Обучающиеся имеющие низкий показатели успеваемости были отнесены экспериментальной группе, а дети с лучшей успеваемостью были отнесены к контрольной группе.

Диагностика уровня сформированности читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития осуществлялась по критериям выделенными Н.В. Заиграевой, Б.А. Ланиным, М.П. Воюшиной, Н.Н. Чистяковой Н.А. Хайрюзовой: мотивация чтения; восприятие художественных произведений; начитанность [2; 3; 6].

В диагностический инструментарий были включены задания, позволяющие выявить уровень сформированности читательской самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Задания, использованные в ходе диагностики, были заимствованы из методики «Сформированность читательских умений» М.П. Воюшиной, адаптированной С.В. Самыкиной [2].

Далее охарактеризуем задания по каждому из критериев диагностики:

1. Критерий «Мотивация чтения»

Диагностика уровня сформированности мотивов читательской деятельности в эксперименте проводилась с использованием методики незаконченных предложений, разработанной М.П. Воюшиной [2].

Определяя уровни мотивации, мы руководствовались следующими показателями:

- сформированность учебной мотивации;
- наличие познавательных мотивов в процессе чтения.

Ход диагностики:

В ходе диагностики по данному критерию учащимся предлагалось дополнить следующие предложения:

1. На уроке литературы я стараюсь...
2. На уроке литературы мне нравится..., потому что...
3. Я хочу, чтобы на уроке литературы...
4. Я изучаю литературу для того, чтобы...
5. Быть хорошим читателем – это значит...

Обработка и интерпретация результатов исследования по критерию.

Высокий уровень – 3 балла.

Средний уровень – 2 балла.

Низкий уровень – 0-1 балл.

Максимальное количество баллов по критерию – 3 балла.

2. Критерий «Восприятие художественных произведений»

Диагностика по данному критерию осуществлялась с помощью методики «Уровни восприятия художественного произведения детьми младшего школьного возраста» М.П. Воюшиной [2].

Для диагностики уровня сформированности восприятия художественных произведений оценивались такие показатели обучающихся:

- умение эмоционально точно реагировать на художественный текст;
- умение видеть причинно-следственную связь событий в произведении и давать оценку поступкам героя;

– умение определять идею текста, формулировать проблемы, поднятые автором, наблюдать за художественными особенностями.

Для диагностики был отобран текст под названием «Кукушка». После прочтения текста детям были поставлены следующие вопросы:

Вопросы и задания:

1. Определи жанр произведения (рассказ, басня, народная сказка, стихотворение)
2. Сколько детей было у матери?
3. Почему заболела мать?
4. О чем просила мать своих детей?
5. Подбери синоним к слову чум.
6. В какую птицу превратилась мать?
7. Как ты думаешь, какой народ сочинил это произведение?
8. Где происходили события?
9. Определи главную мысль текста.

Обработка и интерпретация результатов исследования по критерию.

Перед тем, как определить уровень сформированности основ читательской самостоятельности у младших школьников по критерию «Восприятие художественных произведений», в протокол вносились результаты диагностики в баллах, а затем соотносились по уровню сформированности:

Высокий уровень – 3 балла.

Средний уровень – 2 балла.

Низкий уровень – 0-1 балл.

Максимальное количество баллов по критерию – 3 балла.

3. Критерий «Начитанность»

Для проверки начитанности нами были разработаны вопросы анкеты и методика их оценивания.

Вопросы зачитывал экспериментатор.

Ход диагностики:

В ходе диагностики обучающимся было предложено ответить на следующие 12 вопросов. С помощью вопросов анкеты выяснялось: нравится ли обучающимся читать; сколько они читают книг в месяц; с какой целью читают; какие выбирают книги для чтения; произведения каких жанров и тематики им нравятся; чем они мотивируются в процессе выбора книг для чтения; произведения какой тематики они

хотели бы внести в программу по русской литературе; с кем они обсуждают прочитанные книги, как часто пользуются библиотекой.

Ответы на вопросы анкеты дали возможность систематизировать информацию о читательском интересе учащихся, их мотивацию к чтению и читательские предпочтения, проанализировать состояние семейного чтения и определить уровень сформированности читательских умений и навыков учащихся.

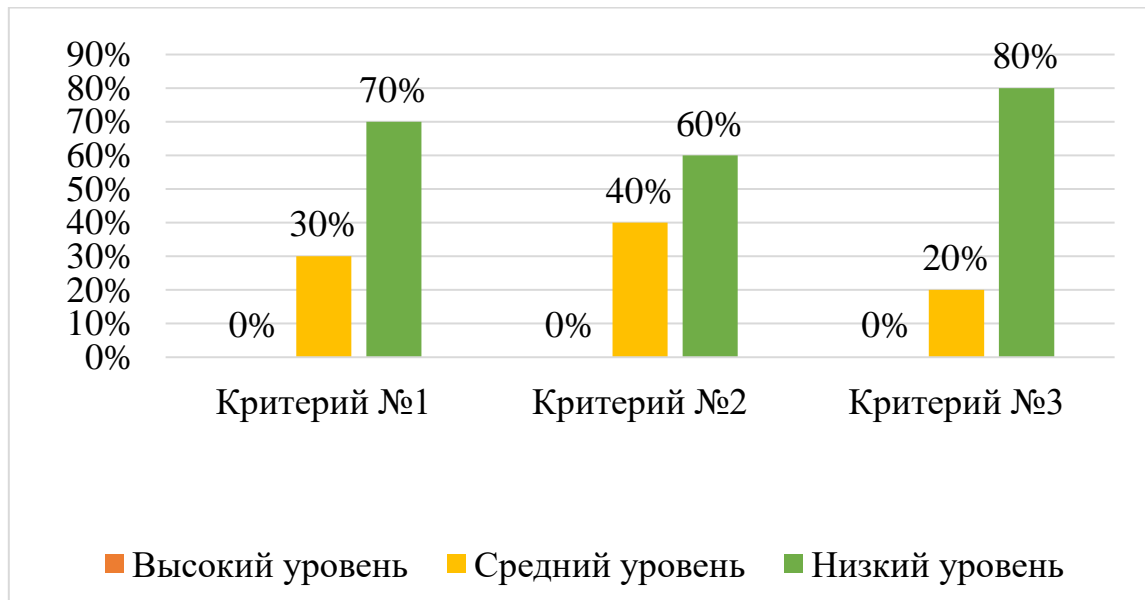
Высокий уровень – 3 балла.

Средний уровень – 2 балла.

Низкий уровень – 0-1 балл.

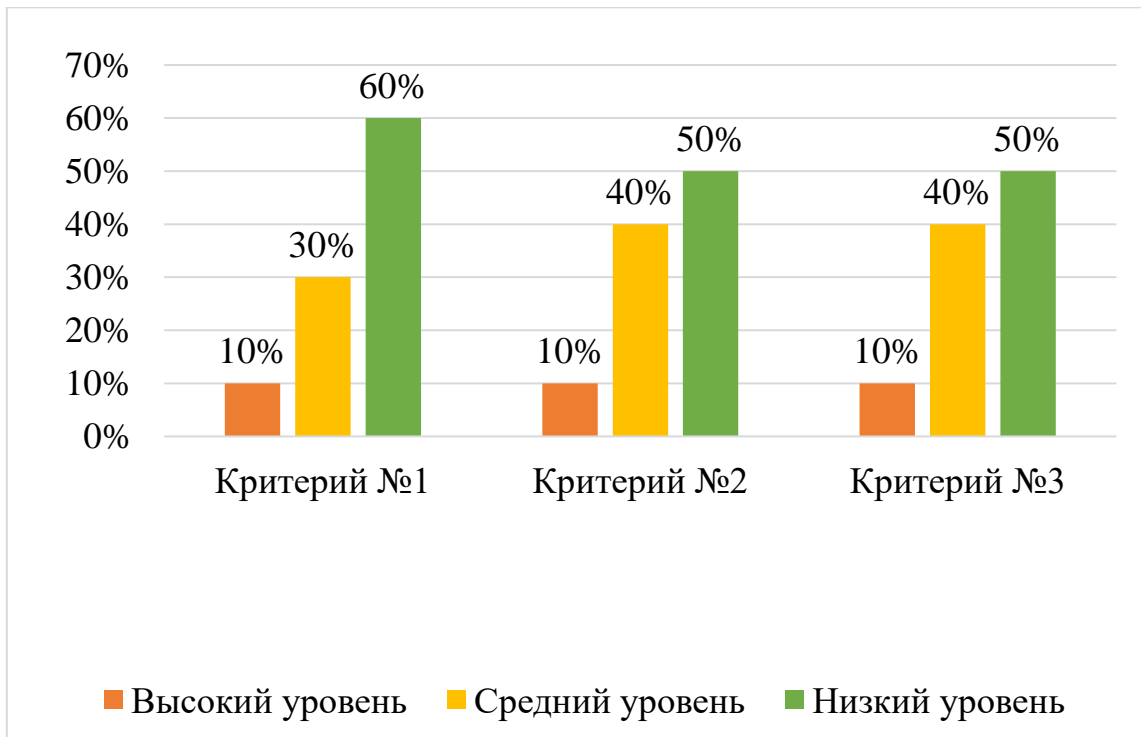
Максимальное количество баллов по критерию – 3 балла.

Наглядно результаты констатирующего этапа исследования экспериментальной группы по выделенным критериям представлены в гистограмме на рисунке 1.



**Рисунок 1. Результаты сформированности читательской самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития экспериментальной группы по выделенным критериям**

Обобщенные результаты диагностики контрольной группы по выделенным критериям представлены в гистограмме на рисунке 2.



**Рисунок 2. Результаты сформированности читательской самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития контрольной группы по выделенным критериям**

Итак, полученные данные об уровне сформированности читательской самостоятельности младших школьников экспериментальной и контрольной группы распределились следующим образом:

Высокий уровень читательской самостоятельности был выявлен у 1 ребенка КГ по всем выделенным критериям, то есть у 10% из обследуемой группы.

Средний уровень сформированности читательской самостоятельности был выявлен у 30% обучающихся ЭГ, т.е. у 3 детей. Данному уровню в КГ соответствовали полученные результаты 40% обучающихся, т.е. 4 детей.

Низкий уровень сформированности читательской самостоятельности преимущественно преобладал у 70% обучающихся ЭК, т.е. у 7 детей. В КГ низкий уровень был выявлен у 50% обучающихся, т.е. у 5 детей.

Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствуют о том, что уровни сформированности читательской самостоятельности обучающихся экспериментальной группы имели больше пробелов в области знаний и читательской самостоятельности. Эти пробелы касаются эмоциональной составляющей чтения, восприятия художественных произведений и начитанности детей.

Именно поэтому для достижения цели современного начального литературного образования специальной (коррекционной) школы – в экспериментальной группе следует больше внимания уделять формированию у обучающихся читательской самостоятельности.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598)
2. Воюшина, М.П. Литературное чтение. 1–4 классы: методическое пособие для учителя / М.П. Воюшина, Н.Н. Чистякова. – М.: Просвещение, 2021. – 223 с.
3. Заиграева, Н.В. Развитие интереса к читательской деятельности во внеурочное время у младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Заиграева, Н.А. Хайрюзова // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2022. №4 (49). – С. 54-62.
4. Иванова, Д.В. Проблемы повышения интереса к чтению у младших школьников / Д.В. Иванова, Е.Н. Неустроева // МНКО. 2020. №3 (82). – С. 118-120.
5. Кузьминых, Е.О. Динамика читательских интересов современных школьников / Е.О. Кузьминых, // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2018. №2 (29). – С. 1-5.
6. Ланин, Б.А. Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия: учеб. пособие / Б.А. Ланин. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 339 с.

УДК 37

**Разваляева В. А., Шахмалова И. Ж. Результаты психолого-педагогического исследования адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению**

**Разваляева Виктория Андреевна**

студент кафедры педагогики и методики начального обучения  
Технический институт(ф) «Северо-Восточный федеральный университет  
имени М.К. Аммосова», РФ, г. Нерюнгри  
vika.gora.98@mail.ru

**Научный руководитель Шахмалова Ирина Жаповна**

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения  
Технический институт(ф) «Северо-Восточный федеральный университет  
имени М.К. Аммосова», РФ, г. Нерюнгри  
Xirina80@mail.ru

**The results of the psychological and pedagogical study of children's adaptation to a preschool educational institution**

**Razvalyaeva Victoria Andreevna**

Student, Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution  
of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova"  
in Russia, Neryungri

**Scientific adviser Shakhmalova Irina Japovna**

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher  
Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova"  
in Russia, Neryungri

**Аннотация.** Адаптация – это неотъемлемый период жизни человека проявляющийся, в приспособлении к возникающим изменениям в социуме. Адаптация детей к дошкольному образовательному учреждению является актуальной, даже несмотря на постоянную модернизацию программ и требований в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. От того насколько ребенок подготовлен к переходу в детское учреждение, зависит течение адаптационного периода, который может длиться в течение полугода, а также дальнейшее развитие ребенка раннего возраста. Нами было проведено исследование уровня адаптации детей 3-х лет к дошкольному образовательному учреждению. Исследование было проведено в три этапа: констатирующий – октябрь 2022г., формирующий этап – октябрь-май, контрольный этап – май 2023 г. Результаты диагностики показали, что средний уровень адаптации детей снизился на 19%, высокий уровень вырос на 63%, детей с низким уровнем адаптации на контрольном этапе не выявлено. Таким образом, внедрение в практическую деятельность программы «В детский сад без слез», способствовало снятию психологического напряжения, содействовало развитию навыков коммуникации, взаимодействия среди сверстников. подготовить ребенка к дошкольному образовательному учреждению.

**Ключевые слова:** ранний возраст, адаптационный период, диагностическое исследование.

**Abstract.** Adaptation is an integral period of a person's life manifested in adaptation to emerging changes in society. The adaptation of children to a preschool educational institution is relevant, even despite the constant modernization of programs and requirements in the Federal State Educational Standard of Preschool Education. The course of the adaptation period, which can last for six months, as well as the further development of the young child, depends on how well the child is prepared for the transition to a children's institution. We conducted a study of the level of adaptation of 3-year-olds to a preschool educational institution. The study was conducted in three stages: ascertaining – October 2022, forming stage – October-May, control stage – May 2023. The diagnostic results showed that the average level of adaptation of children decreased by 19%, the high level increased by 63%, children with a low level of adaptation were not identified at the control stage. Thus, the introduction of the program "To kindergarten without tears" into practical activity, helped to relieve psychological stress, promoted the development of communication skills, interaction among peers. prepare a child for a preschool educational institution.

**Keywords:** early age, adaptation period, diagnostic examination.

Тема адаптации – наиболее важная из междисциплинарных проблем, которая в настоящее время глубоко исследуется на медико-биологическом общественно-хозяйственном уровне. В процессе человеческого развития понятие адаптации стало применяться в сфере психологической науки, где человека изучали методами бихевиоризма (необихевиоризм), психоанализа и психологии труда. По мнению авторов, в зарубежных и отечественных научных кругах адаптация стала предметом исследования разных дисциплин.

А. А. Майер, О. И. Давыдова «анализируют адаптацию как важную долю процесса социализации, считающего: вхождение ребенка в общественную практику, овладение социального навыка, общепринятых мер и ценностей, социальных форм поведения» [1, с. 128].

Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Г. Г. Голубева определяют понятие «адаптация как процесс, в итоге которого происходит переделка ранее сформированных динамических стереотипов и, кроме иммунной и физической ломки, преодоление психологических препятствий» [2, с. 214].

Жан-Пьер Пиаже является одним из авторов исследования адаптации. В его работе «адаптация обеспечивает равновесие между воздействием окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который (процесс) позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды, адаптация в широком смысле – приспособление ее механизма или комплекса ко всей структуре человека, выделяют три степени адаптации:

- 1) легкую (15-30 дней);



- 2) среднюю (30-60 дней);
- 3) тяжелую (от 2 до 6 месяцев)» [3, с. 232].

Исследование научной литературы подтверждает, что «адаптация детей – это процесс освоения ими новой социальной среды, овладение новыми формами поведения, направленными на построение новых отношений с окружающими и способствующее дальнейшему развитию в данной среде. Смысл адаптации заключается в обеспечении роста личности. Специалисты выделяют три этапа адаптации ребенка к новым социальным условиям, характеризуя их следующим образом» [4, с. 112].

*Этапы исследования:*

I. Констатирующий эксперимент – выявление исходного уровня адаптации детей третьего года жизни к ДООУ (10.10.2022 г).

II. Формирующий эксперимент – программа по адаптации «В детский сад без слез» (11.10.2022 г. - 05.05.2023 г).

III. Контрольный эксперимент – выявление итогового уровня адаптации детей раннего возраста и математическая обработка данных (06.05.2023 г).

На первом этапе отмечено возникновение конфликта, который связан с незнакомыми ребенку поведенческими требованиями нетипичной социальной среды и привычными стереотипами поведения.

Второй этап является подготовительным адаптационным периодом: дети, сталкиваясь с новыми жизненными условиями начинают адаптироваться к новым требованиям жизни, вырабатывая соответствующие формы поведения. В настоящее время значительно уменьшилось количество разногласий и противоречий в работе различных систем. Когда у ребенка начинается нормализация аппетита, он начинает постепенно нормализовать эмоциональное состояние и нормально спать.

При переходе на третий этап адаптации, психофизические показатели ребенка нормируются, что говорит об успешном окончании адаптации ребенка и успешном освоении новых социальных условий.

Нами было проведено экспериментальное исследование в МДОУ «Цветик-семицветик». В исследовании участвовали 16 детей ясельной группы в возрасте от 1,5 года до 3 лет исследование проводилось в октябре 2022 года.

Нами был использован следующий психодиагностический инструментарий:

- 1) диагностика уровня адаптации детей к дошкольному учреждению (Р. Р. Калинина);

2) анкета для родителей «Адаптация ребенка к условиям детского сада» (Е. О. Смирнова).

*1. Диагностика уровня адаптации детей к дошкольному учреждению Р. Р. Калинина (первичное).*

В ходе диагностического исследования уровня адаптации детей к условиям ДОО, нами было выявлено, что 10 (62%) детей имеют неустойчивый эмоциональный фон, 6 (38%) отрицательный, ни у одного из детей не отмечено положительного эмоционального состояния. В игровой и познавательной деятельности исследование показало, что 5 (31%) детей – пассивны, 11 (69%) – активны при поддержке со стороны воспитателей, полностью самостоятельной активности не проявил ни один ребенок. В контакте со взрослыми уходят от взаимодействия 6 (37%) детей, инициативны 2 (12%) ребенка, принимают инициативу 8 (51%) детей. Во взаимоотношениях с другими детьми 7 (44%) детей пассивны, 7 (44%) детей вступают в контакт при поддержке, 2 (12%) ребенка активны. При изменении привычной обстановки, тревожность проявляется у 7 (44%) детей, не принимают изменений в привычных условиях 9 (56%) детей – реагируют плачем, на контакт не идут, принятия изменяющейся обстановки и условий у детей не выявлено. Из 16 поступивших малышей у 13 отсутствуют навыки речи.

Полученные нами диагностические данные позволяют прийти к следующим заключениям. Среди детей посещающих ДОО в первую неделю не было выявлено высокого уровня адаптации к условиям ДОО, а именно, не выявлены дети, у которых преобладало радостное, или устойчиво – спокойное эмоциональное состояние, активные контакты со взрослыми, детьми; у 9 (56%) детей уровень адаптации был оценен как средний, это говорит о том, что эмоциональное состояние данных детей нестабильно; низкий уровень адаптации определен у 7 (44%) детей, что говорит о преобладании агрессивной - разрушительной реакции, направленные на выход из ситуации.

*2. Анкетирование родителей «Адаптация ребенка к условиям детского сада» Е. О. Смирнова (первичное).*

По результатам проведенной диагностики родителей по выявлению степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО были получены следующие результаты: 6 (37%) родителей считают уровень адаптации своих детей, как низкий, 10 (63%) родителей оценили степень адаптации детей как среднюю, высокой степени адаптации по мнению родителей не выявлено. Родители отметили следующие

негативные реакции детей: боязнь контактов с незнакомыми, онихофагия, сосание пальцев.

В результате диагностики родителей на оценку отношения к ДООУ в целом, нами было выявлено, что наиболее значимыми показателями работы детского сада на момент поступления в детский сад ребенка, являются хорошая организация режима и питания, а также высокий уровень материально технического обеспечения – более 65% родителей отметили данные критерии в анкете. Кроме того, 7 (44%) родителей полностью устраивает работа детского сада, 4 (25%) родителя работа ДООУ устраивает частично, 1 (6%) родитель не доволен работой детского сада, и 4 (25%) родителя на данный вопрос ответить отказались.

Таким образом, среди детей посещающих ДООУ в первую неделю не было выявлено высокого уровня адаптации к условиям ДООУ, а именно, не выявлены дети, у которых преобладало радостное или устойчиво-спокойное эмоциональное состояние, активные контакты со взрослыми и детьми; у 9 (56%) детей уровень адаптации – средний (эмоциональное состояние нестабильно); низкий уровень адаптации выявлен у 7 (44%) детей (преобладание агрессивно-разрушительной реакции).

На формирующем этапе была разработана и апробирована программа «В детский сад без слез».

Цель программы: создание условий, укрепляющих психологическое здоровье детей в период адаптации, создание комфортных социально-психологических и педагогических условий.

Задачи:

- 1) формирование адекватного поведения ребенка в период адаптации;
- 2) поддержка психоэмоционального состояния ребенка в период адаптации;
- 3) соблюдение единого подхода в воспитании ребенка в детском саду и дома;
- 4) определение индивидуального плана коррекционной работы с ребенком.

Программа реализуется в три этапа:

1 этап – подготовка родителями и воспитателями ребенка к условиям детского сада (до 1 месяца: ноябрь).

Цель этапа заключается в определении степени адаптации детей в начале адаптационного периода в дошкольном образовательном учреждении. Диагностика уровня адаптации проводится методом наблюдения. Вопросом как правильно

подготовить ребенка раннего возраста к ДОУ интересует большинство родителей. Если ребенка не подготовить к поступлению в ДОУ он будет испытывать ряд проблем таких как: переживания, нежелание вступать в контакт со взрослыми и др. Лучше всего если родитель заранее позаботится о проблеме адаптации, чтобы она прошла максимально мягко.

2 этап – приход мамы с ребенком в группу детского сада (со 2-го по 5-й месяц: декабрь – апрель).

Цель второго этапа направлена на налаживание контакта со сверстниками, развития навыков игры, психических процессов, мелкой и крупной моторики детей. С детьми раннего возраста нужно выполнять ряд занятий для обеспечения легкой степени адаптации.

3 этап – постепенное привыкание (6-й месяц: май).

Постепенная адаптация включает в себя два периода.

*Первый период.* Целью данного периода является развить в ребенке интерес к самостоятельной игровой деятельности. Для достижения данной цели педагог в игровом процессе побуждает ребенка проявить интерес к новым видам деятельности. Также данную цель необходимо достигать в период нахождения ребенка дома, в случае если ребенок увлечен игровым процессом.

*Второй период.* Через некоторое время ребенок начинает понимать, что новые условия, в которых он находится не вызывают дискомфорта, тревогу и опасность, а игровой процесс с педагогом и детьми становится для него привлекательным и интересным. Ребенок в этот период становится любознательным и может отходить от мамы на безопасное расстояние.

Программа включала в себя такие методы как игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия.

Приведем пример занятия с применением игротерапии в рамках программы «В детский сад без слез». Игротерапия используется в форме терапии отношений, где игра выступает как некая сфера, в которой устанавливаются отношения ребенка с окружающим миром. Педагог-психолог проводит игру «А куда подевалась черепаха?». Педагог-психолог отвлекает детей и прячет любимую игрушку детей (например, черепаха) таким образом, чтобы часть игрушки была на виду. Педагог-психолог задает вопрос детям: «А куда подевалась черепаха?», целью игры является поиск детьми спрятанной игрушки. После того, как дети найдут игрушку, педагог-психолог вновь отвлекает детей и прячет игрушку, так чтобы найти ее было сложнее для ребенка. В окончании игры педагог прячется вместе с игрушкой, громко

произносит «Ку-ку». Затем в игре меняются роли, и педагог предлагает детям спрятать игрушку так, чтобы педагог не мог ее найти.

Например, на занятии «Волшебная тропинка» дети используют технику «Марания». Она представляет собой спонтанный рисунок, абстрактное рисование, на занятии дети пачкали заранее подготовленный круг. В итоге получаются яркие, эмоциональные рисунки гуашью и акварелью, которые были выполнены кистью. Техника позволяет проявлять эмоции, открыто показывать переживания, исследовать их.

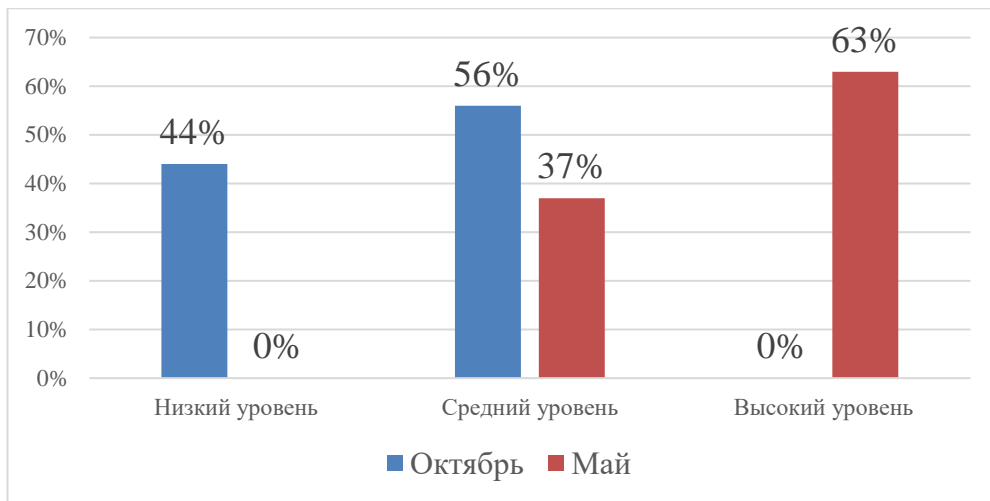
Песочная терапия – это игра для детей и простой способ рассказать о своих тревогах, страхах, переживаниях, преодолеть эмоциональное напряжение. Для создания собственного мира в песочнице, ребенку предоставляется множество миниатюрных игрушек, изображающих различных животных, птиц, насекомых. Дети с большим удовольствием рисуют, строят, изображают в песочнице следы зверей, сюжеты рассказов о природе, и при этом сопровождают свои действия речью.

Результатом опытно-экспериментальной деятельности при работе с детьми 1,5–3 лет по исследованию уровня адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению явилась итоговая диагностика по тем же методикам, которые были использованы на констатирующей этапе. Итоговая диагностика была проведена в мае 2023 г.:

1. Диагностика уровня адаптации детей к дошкольному учреждению (Р. Р. Калинина).

Средний уровень адаптации снизился на 19%. Дети еще с трудом расстаются с родителями, немного плачут после разлуки, но при отвлечении забывают о расставании и включаются в игру, адекватно реагируют на замечания педагога, высокий вырос на 63%.

Детей с низким уровнем адаптации на контрольном этапе не выявлено, (рис. 1).



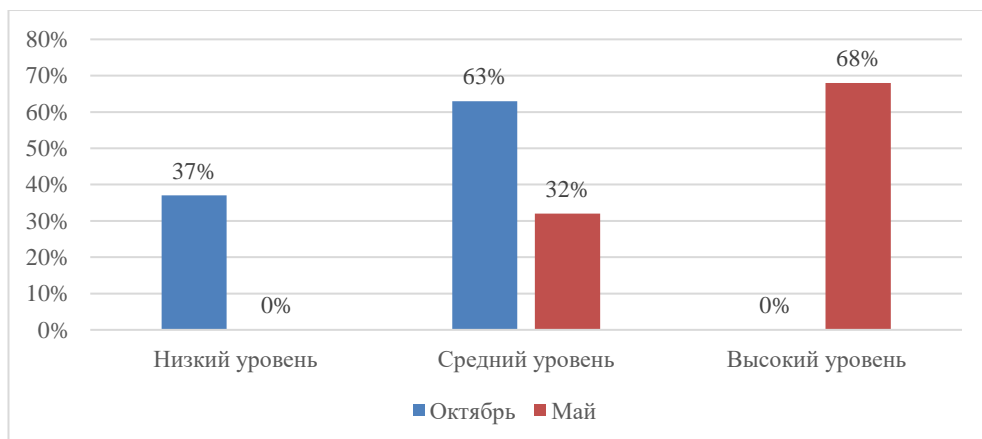
**Рисунок 1. Диагностика уровня адаптации детей к дошкольному учреждению Р. Р. Калинина (октябрь 2022, май 2023 г.)**

Анализ результатов диагностики уровня адаптации детей к дошкольному учреждению (Р. Р. Калинина) позволяет сделать вывод, что уровень адаптации детей к дошкольному учреждению улучшился (улучшилось эмоциональное состояние, активные контакты со взрослыми, детьми) благодаря использованию таких методов и приемов работы как: игротерапия, сказкотерапии, изотерапия, песочная терапия.

2. Анкета для родителей «Адаптация ребенка к условиям детского сада» (Е. О. Смирнова).

Средний уровень адаптации снизился на 31%, родители считают, что дети стали легче расставаться с родителями, меньше плачут после разлуки, спокойно реагируют на замечания педагога, а высокий увеличился на 68%.

Родителей детей с низким уровнем адаптации на контрольном этапе не выявлено, (рис. 2).



**Рисунок 2. Анкета для родителей «Адаптация ребенка к условиям детского сада» Е. О. Смирнова (октябрь 2022, май 2023 г.)**

Анализ результатов исследования анкеты для родителей «Адаптация ребенка к условиям детского сада» (Е. О. Смирнова) позволяет сделать вывод, что благодаря подобранным методам и приемам таким как: сказкотерапия, песочная терапия, арт-терапия, игротерапия свидетельствует о том, что уровень адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению значительно улучшился.

На третьем этапе была выявлена динамика развития адаптации детей от 1,5–3 лет. В результате исследования по методике уровня адаптации детей к дошкольному учреждению (Р. Р. Калинина) улучшилась на 19% эмоциональное состояние, двигательная активность, речь; по анкете для родителей «Адаптация ребенка к условиям детского сада» (Е. О. Смирнова) на 44% состояние здоровья, взаимоотношения со взрослыми, аппетит.

Таким образом, внедрение в практическую деятельность программы «В детский сад без слез» для детей раннего возраста способствовало снятию психологического напряжения, развитию навыков коммуникации и взаимодействия со сверстниками, подготовке их к дошкольному образовательному учреждению.

#### **Список литературы**

1. Майер А. А., Давыдова О. И. Адаптационные группы в ДОУ. – М. : Сфера, 2006. – 128 с.
2. Печора К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. –М. : Просвещение, 2006. – 214 с.
3. Заводчикова О. Г., Пиаже Ж. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи. – М. : Просвещение, 2007. – 232 с.
4. Данилина Т. А., Степина Н. М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей, пособие для практических работников ДОУ. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 112 с.

УДК 378.147.016:811.111

**Федунова М.Н. Модель SAMR в трансформации проектирования заданий на базе современных цифровых инструментов при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов**

**Федунова Мария Николаевна**

Старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, русского и иностранных языков, Санкт-Петербургская академия Следственного комитета, РФ, г. Санкт-Петербург  
e-mail: m.fedunova@list.ru

**Transformation of task planning through SAMR model by means of modern digital tools in teaching English students of non-linguistic higher education institutions**

**Fedunova Maria Nikolayevna**

Senior lecturer of the Department of the Humanities, Socio-economic Subjects, Russian and Foreign Languages, St. Petersburg Academy of the Investigative Committee Russia, St.-Petersburg

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность проектирования заданий для одновременного развития коммуникативной и цифровой компетенций при использовании цифровых инструментов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Цель данной работы рассмотреть педагогический потенциал цифровых средств для формирования когнитивных процессов разного порядка. В качестве методической основы для отбора и интеграции в образовательный процесс цифровых средств выступает модель SAMR. Анализируется потенциал ее эффективности в целом и каждого из ее этапов по отдельности. Приводятся примеры проектирования заданий на базе современных цифровых инструментов при обучении английскому языку для каждого из четырех этапов модели: подмены, накопления, модификации и преобразования. Описываются отличия в организации образовательного процесса и роли преподавателя при применении такого рода заданий, по сравнению с традиционным обучением. Делается вывод о том, что методически обоснованный выбор цифровых инструментов, согласно модели SAMR, не только расширяет дидактические возможности и повышает учебную мотивацию студентов, но и способствует формированию как иноязычной, так и цифровой компетенции у обучающихся.

**Ключевые слова:** модель SAMR, цифровые инструменты, цифровая компетенция, учебная мотивация, обучение английскому языку.

**Abstract.** The article deals with the problem of task planning transformation through SAMR model by means of modern digital tools in teaching English students of non-linguistic higher education institutions. The purpose of the article is to consider pedagogical potential of digital technologies for creation of cognitive processes of various levels. The SAMR model is chosen as theoretical grounds for digital media integration into language learning process. Its effectiveness potential is analyzed through on the whole, and for each of its four levels. The subsequent task planning examples using modern digital media according to each model level are drawn: Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition levels. The differences in teaching process and the teacher's role in it are described, compared to



the ones of traditional language learning. The following conclusions are drawn: theoretically grounded choice of digital tools according to the SAMR model not only broadens didactic opportunities and enhances the students' academic motivation but also contributes both to language communicative and digital competence creation.

**Key words:** SAMR model, digital tools, digital competence, academic motivation, teaching English.

Использование цифровых средств для изучения иностранного языка в последние годы приобрело повсеместное распространение. Это связано не только с объективной необходимостью, возникшей в период пандемии COVID-19, но и с доступностью и разнообразием цифровых инструментов, существующих на данный момент. Умело используемые, такие инструменты повышают учебную мотивацию к изучению иностранного языка, особенно если учебные задания осваиваются с помощью цифровых средств и перекликаются с потребностями и интересами студентов, при этом соответствуя способам цифрового взаимодействия (коммуникации) в условиях обычной жизни.

Важность внедрения цифровых инструментов при проектировании заданий важна также потому, что современные реалии требуют от выпускника любого вуза сформированности не только общих и профессиональных компетенций, но и цифровой грамотности, без которой сегодня невозможно представить каждодневного взаимодействия индивида в социальной среде.

Говоря о цифровой компетентности, Розмари Эрлам с соавторами считают, что цифровая компетентность как преподавателя, так и студента включает в себя творческо-продуктивное и критически-рефлексивное использование цифровых средств [3, С. 137]. А Марк Пегрум пишет о том, что обучающиеся должны стать технически подкованными, что означает «умение пользоваться одними и теми же технологиями для учебных и профессиональных целей, и быть способными рассматривать эти технологии критически» (4, С. 39).

Таким образом, преподавателям английского языка необходимо, учитывая современные требования, адаптироваться и постараться использовать информационные технологии, которые могут облегчить работу и улучшить образовательный результат в освоении дисциплины.

Целью данной работы является рассмотреть педагогический потенциал цифровых средств для формирования когнитивных процессов разного порядка при решении конкретной образовательной задачи. В качестве методической основы для отбора и интеграции в образовательный процесс цифровых средств выступает модель SAMR.

Успех применения цифровых технологий зависит от соблюдения определенных условий, обозначенных Международной ассоциацией по использованию информационных технологий в образовании [5]. Так, одним из важных условий является целесообразность применения тех или иных технологий и инструментов. «Только дидактически продуманные меры дают лучшие результаты для обучающихся и преподавателей» [6, С. 218]. Поэтому при выборе из большого числа цифровых инструментов требуется исходить из проблемы, которую предстоит решить.

Преодолеть сложность в выборе того или иного инструмента при проектировании заданий для развития коммуникативной компетенции на базе цифровых технологий может помочь модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition) по интеграции технологий в образовательный процесс. Разработанная в 90-е годы XX века Рубеном Пуэнтедуро, данная модель актуальна и в наше время, т.к. позволяет оценивать степень релевантности и эффективности применения цифровых технологий в учебном процессе [7]. Условно 4 этапа модели делятся на нижние (два первых) и верхние (два вторых) уровни, где нижние используются для улучшения эффективности того или иного задания, а верхние – для трансформации задания в иной, ранее непривычный и не использовавшийся вариант, с помощью цифровых инструментов.

Говоря о терминологии при описании четырех этапов интеграции модели SAMR (Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition), в отечественной научной литературе наблюдается разнообразие используемых терминов. Так одни называют эти этапы «заменой, усилением, модификацией и преобразованием» [8], другие - «подменой, переопределением, перепроектированием и переопределением» [6], третьи трактуют их как «замена, приращение, модификация и переосмысление» [1], четвертые - как замещение, улучшение, изменение, преобразование - [9], или как (1) Substitution - Подмена, (2) Augmentation - Накопление, (3) Modification - модификация, (4) Redefinition – Преобразование) [10]. В данной статье мы будем придерживаться последнего варианта.

При этом, важно учитывать не только релевантность и эффективность самих цифровых инструментов, исходя из той или иной проблемы, но и иных педагогических задач, таких как формирование мышления студентов, которое также проходит ряд когнитивных процессов.

По Титовой, двум первым трансформационным этапам модели SAMR соответствуют такие когнитивные процессы, как *знание, понимание, применение*, а

третьему и четвертому – когнитивные процессы более высокого порядка: *анализ, оценка, создание* [8, С. 105].

Рассмотрим такой пример поэтапно.

Проектирование заданий через первые два этапа модели SAMR позволяет развивать в студентах такие когнитивные процессы, как *знание, понимание и применение*. Соответственно, задания, которые проектируются на данных этапах, связаны с формированием лексических и грамматических знаний, умений и навыков, их отработкой и контролем.

На первом этапе – этапе подмены (Substitution) – цифровые технологии используются лишь в качестве альтернативного способа представления учебной информации. Таким примером в проектировании заданий на занятиях иностранным языком для студентов юридических специальностей, и в частности, будущих следователей, может быть использование электронных словарей при освоении синонимического ряда и новых лексических единиц по таким темам, как Crime или Evidence. Например, можно предложить электронный словарь общего английского языка <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>, или тематический электронный словарь юридических терминов <https://dictionary.law.com/>. Такие словари могут использоваться как в интернет формате, так и в виде мобильных приложений. Как мы видим, на первом этапе традиционный образовательный процесс остается без изменений, и за преподавателем остается главная роль при обучении.

На этапе накопления (Augmentation) технологическая составляющая претерпевает качественные изменения. Например, при выполнении контрольных заданий, созданных преподавателем заблаговременно в Google-форм, или в Quizlet, обе стороны получают мгновенную возможность оценивать уровень усвоения учебного материала. Стоит отметить потенциальные возможности такого ресурса, как [breakingnewsenglish.com](http://breakingnewsenglish.com). Данный ресурс, благодаря актуальному контенту, уровневой подачи материала как в текстовом, так и в аудио формате, разнообразным упражнениям на отработку лексики, грамматики, навыков аудирования и говорения и интерактивным заданиям по каждой из представленных новостей, способствует развитию всех видов речевой деятельности, а также коммуникативно-когнитивных умений [11]. Поскольку сайт позволяет в рамках каждой новости распечатать двухстраничный раздаточный материал, содержащий разнообразные лексико-грамматические задания, а также два блока вопросов для обсуждения в парах вопросов по проблеме новостной статьи, можно интегрировать такие мини-уроки, подбирая новостные статьи под требуемую тему программы дисциплины на занятии

в электронном виде, выводя информацию на экран, или раздавая материал в распечатанном виде. Кроме того, отдельные задания сайта можно использовать в рамках разминки в начале занятия, или добавлять к текущему грамматическому материалу связанные с ним грамматические задания по пройденной новости. Также эффективен сайт может быть и при планировании самостоятельной работы студентов, особенно, в ключе развития аудитивных навыков, поскольку для каждой новости доступны несколько скоростей ее озвучки. Кроме этого, необходимо выполнить задания в виде диктанта и заполнения пропусков на слух.

Здесь происходит незначительное изменение учебного процесса со смещением центральной роли в обучении с преподавателя на обучающегося.

Следует отметить, что в большинстве случаев преподаватели используют два первых этапа модели SAMR при проектировании заданий как базовые, поскольку на следующих двух этапах цифровые технологии предполагается использовать на более продвинутом уровне.

Так на третьем этапе - этапе модификации (Modification) - учебный процесс претерпевает значительные изменения. Например, задания на закрепление знаний и контроль могут быть представлены в форме компьютерного тестирования, или группа может создавать совместный проект в режиме реального времени на платформах, имеющих функцию совместной работы, например, в google docs (<https://docs.google.com>), meeting words (<http://meetingwords.com/>). Здесь можно также упомянуть <https://www.diigo.com/> - онлайн-сервис и набор программного обеспечения для создания и хранения заметок и интернет-ссылок. Созданный как сообщество по обмену ссылками на интересные сайты, этот ресурс дает возможность увидеть закладки на схожую тематику, тем облегчая процесс подготовки к проектному заданию, а с другой стороны, предоставляет дидактическую возможность, за счет функции комментариев и аннотации к текстам, проверки письменных работ по заранее заданным критериям. Например, при отработке навыков написания делового письма группа делится на две подгруппы. Одна подгруппа выполняет задание по написанию делового письма своему коллеге из-за рубежа, а в задачу другой подгруппы входит проверить правильность составления представленного письма по пройденным в аудитории критериям.

Последний, четвертый этап модели SAMR (этап Преобразования) требует отбора цифровых средств таким образом, чтобы проектируемое задание приобрело совершенно новую форму. Здесь цифровые технологии выступают инструментом создания такого типа задания, или даже, скорее, продукта, который не использовался

в образовательном процессе ранее. Иными словами, для создания инновационного продукта, который был бы невозможен без использования цифровых технологий. Так, студентам может быть задано представить выполненную работу в форме интерактивного видео (в формате digital story telling). Для этих целей могут быть рекомендованы такие ресурсы, как wevideo (<https://www.wevideo.com>), voicethread (<https://voicethread.com>), prezі (<http://prezi.com>), и другие. Иным вариантом задания для студентов неязыкового вуза, изучающих английский язык, на этапе Преобразования (Redefinition) может быть создание своего сайта, блога или цифрового журнала, например, с помощью приложения FlipBuilder (в бесплатном режиме доступны две попытки), или в бесплатном онлайн-конструкторе брошюр Visme. Кроме создания непосредственно брошюры как финального продукта, сервис позволяет использовать такие функции, как совместный доступ к онлайн-проекту, создание комментариев и обратная связь на протяжении всего процесса создания проекта, и др. Все это позволяет не только создавать уникальные проекты, совершенствуя навыки цифровой грамотности, но и глубоко понимать учебный материал за счет персонального вклада в общий проект, что способствует развитию коммуникативных навыков.

На данном этапе, как мы видим, преподаватель скорее является технологом и использует Visme или другой подобный ресурс для создания контента интерактивного курса или для распределения учебных задач, а образовательный фокус внимания смещается с преподавателя на студентов и их проектную работу.

Таким образом, мы видим, что задания, спроектированные с помощью цифровых инструментов согласно трансформационным этапам модификации и преобразования модели SAMR действительно способствуют развитию когнитивных процессов высшего порядка, - *анализа* (и систематизации полученных иноязычных знаний, а также возможностей представленных цифровых инструментов), *оценки* (правильности их применения), и *создания* (финального продукта) - без которых невозможно было выполнение поставленной задачи. Значит, применение новейших технологий для проектирования заданий, предполагающих проектную деятельность, выводит этот вид деятельности на новый уровень развития и позволяет реализовать заложенный в нее педагогический потенциал. В свою очередь, другие цифровые инструменты обеспечивают развитие предшествующих, простых когнитивных процессов - *знание, понимание и умение* - и соответствуют двум первым, инновационным, этапам модели SAMR.

Отсюда можно сделать вывод о том, что при проектировании заданий на базе современных цифровых инструментов при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов, важно делать отбор этих инструментов таким образом, чтобы обеспечивалась последовательность формирования мышления обучающихся - от простых, до более сложных когнитивных процессов. Методически обоснованный выбор цифровых инструментов, согласно модели SAMR, не только расширяет дидактические возможности и повышает учебную мотивацию студентов, но и способствует формированию как иноязычной, так и цифровой компетенции у обучающихся. В свою очередь, критерием оценки степени необходимости применения того или иного цифрового инструмента может эффективно выступать модель SAMR.

### **Список литературы**

1. Трутнев, А. Ю. Использование модели SAMR в преподавании иностранных языков / А. Ю. Трутнев, Е. И. Каргалова // Проблемы и вопросы современной науки : Рецензируемый сборник научных трудов, Самара, 01 марта 2019 года. Том 1(2). Часть 2. – Самара: Научно-Издательский Центр Международной Объединенной Академии Наук (НИЦ МОАН), 2019. – С. 77-80.
2. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
3. Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). Digital Media in the Language Classroom. In *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice* Cambridge: Cambridge University Press pp. 135-157. doi:10.1017/9781108869812.008
4. Pegrum, M. (2014). *Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures*. New York: Palgrave Macmillan. 257 p.
5. Международная ассоциация ИТ-образования (МАИТО): Режим доступа: <http://iaite.sstu.ru/index.html> (Дата обращения: 05.05.2023)
6. Попова, М. В. Информационно-компьютерная компетенция и проектирование заданий на базе интернет-технологий в преподавании иностранных языков / М. В. Попова // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам : Сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14–16 октября 2021 года. – Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный инженерно-технологический университет", 2021. – С. 215-222.
7. Puentedura R.R. The SAMR model: Background and exemplars. URL: [http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR\\_BackgroundExemplars.pdf](http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf) (Дата обращения: 05.05.2023)
8. Титова С.В., Коткова И.С. Методические основы разработки мобильного класса для обучения иностранным языкам в старшей школе. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2019. № 2, С.103-114

9. Глотова, М. Ю. Цифровая таксономия Блума и модель цифровой трансформации образования в учебном процессе вуза / М. Ю. Глотова, Е. А. Самохвалова // Информатика и образование. – 2019. – № 6(305). – С. 42-48. – DOI 10.32517/0234-0453-2019-34-6-42-48.
10. Ковалевич, И.А., Манушкина, М.М., Дьяченко, Л.А. Развитие метакогнитивных процессов у студентов в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metakognitivnyh-protsessov-u-studentov-v-professionalnom-obrazovanii> (Дата обращения: 08.05.2023).
11. Абрамова, В. С. Обучение английскому языку студентов нелингвистических специальностей с использованием новостных образовательных сайтов (на примере сайта [www.breakingnewsenglish.com](http://www.breakingnewsenglish.com)) / В. С. Абрамова // MEDIAОбразование: векторы интеграции в цифровое пространство : Материалы IV международной научной конференции, Челябинск, 26–27 ноября 2019 года / Составитель А.А. Морозова. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2019. – С. 259-263.

УДК 796.082

**Харитонов А.И., Остапец И.А., Остапец В.А. Влияние волевых качеств спортсменов на результативность в соревнованиях (на примере самбо)**

**Харитонов А.И.**

канд. психол. наук, тренер спортивной команды по дзюдо и самбо  
ФАУ МО РФ «Центральный спортивный клуб Армии», РФ, г. Москва  
kharitosh85@mail.ru

**Остапец И.А.**

студент кафедры теории и методики единоборств  
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», РФ, г. Москва  
ostapets-2002@mail.ru

**Остапец В.А.**

инструктор по спорту команды дзюдо и самбо  
ФАУ МО РФ «Центральный спортивный клуб Армии», РФ, г. Москва  
ostapets.val@yandex.ru

**Influence of volitional qualities of athletes on performance in competitions  
(on the example of sambo)**

**Kharitonova Anna Igorevna**

Cand. Sci. (Psychology), Coach of the judo and sambo sports team  
FAI MD RF «Central Sports Club of the Army», Russia, Moscow

**Ostapets Irina Alekseevna**

Student of the Department of the Theory and Methodology  
of Martial Arts Russian University of Sports «GTSOLIFK», Russia, Moscow

**Ostapets Valentina Alekseevna**

Sports instructor of the judo and sambo team  
FAI MD RF «Central Sports Club of the Army», Russia, Moscow

**Аннотация.** Статья посвящена эмпирическому исследованию влияния волевых качеств спортсменов на результативность в соревнованиях по самбо. В исследовании приняли участие 44 человека, участников Чемпионата России по самбо среди женщин в возрасте от 21 до 38 лет. Методом критерия Манна-Уитни было выявлено, что для спортсменов, которые вошли в тройку Чемпионата России по самбо характерны такие волевые качества как: инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка и целеустремленность. С помощью множественного регрессионного анализа было установлено, что целеустремленность, настойчивость и самостоятельность влияют на результат соревнований, на занятое призовое место, а на количество эффективно проведенных технических действий (заработанных баллов за соревнования) влияет целеустремленность. Выявленные в ходе исследования волевые качества рекомендуется учитывать при разработке программ психологической подготовки самбистов к соревнованиям.

**Ключевые слова:** волевые качества, спортсмен, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, целеустремленность.



**Abstract.** Objective: to study the impact of volitional on performance in sambo competition. Materials and methods: 44 female sambo-athletes, participants of the Russian SAMBO Championship among women aged 21 to 38 years, were examined. They were divided into two groups. We use the Mann-Whitney U test to determinate the volitional qualities athletes who entered the top three of the Russian Sambo Championship. Results: They are characterized by such strong-willed qualities as initiative, determination, independence, endurance and purposefulness. By using Multiple Regression, we defined that purposefulness; perseverance and independence affect the result of the competition and the prize-winning place. Purposefulness influence on the number of effectively performed technical actions (earned points during the competition) as well. This research has shown that you need to take into account revealed volitional qualities in the design of the psychological preparation of female sambo-athletes for competitions.

**Keywords:** volitional qualities, athlete, initiative, determination, independence, endurance, purposefulness

**Введение.** На сегодняшний день большое внимание уделяется развитию спорта. Увеличение количества соревнований за год существенно повышает нагрузку на спортсменов. Выполнять большие по объему и интенсивности ежедневные тренировки, а также показывать высокие и стабильные результаты требуют от спортсмена повышенной психологической устойчивости и развитых волевых качеств.

Существует достаточно много исследований, посвященных анализу психологических факторов, определяющих успешность в спорте, в том числе и внимание уделяется проблеме исследования волевых качеств спортсменов как наиболее значимых для достижения высоких спортивных результатов.

Волевые качества спортсменов рассматривались в многочисленных трудах отечественных ученых (К.П. Жаров, Е.П. Ильин, Ю.Я. Киселев, А.Ц. Пуни, П.А Рудик, Б.Н. Смирнов, В.Ф. Сопов, О.А. Черникова, Р.З. Шайхтдинов, и др.).

Трудности, с которыми сталкивается спортсмен на пути достижения цели, мобилизуют различные проявления воли, которые и являются волевыми качествами [7].

Волевые качества определяются как реализация способности к волевому усилию [5], проявляются в определенных условиях, и зависят от характера преодоления трудностей [9; 8].

Сформированность таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость, решительность, выдержка, инициативность и самостоятельность зависят от устойчивой направленности и особенной готовности проявлять волевые усилия [14]. Сочетание таких качеств повышает способность преодолевать внешние трудности, характерные для определенного вида спорта, а также справляться с собственными (личностными) противоречивыми мыслями и переживаниями,

которые могут возникнуть в связи с трудностями тренировки или в ходе состязаний [3].

В зависимости от вида спорта, может быть, разница в степени выраженности волевых качеств и некоторые из них оказывают разное влияние на результат спортивной деятельности.

Так, например, Н.Л. Высочина определила и систематизировала наиболее распространенные волевые качества спортсменов с учетом их психологической направленности и выявила преобладающие волевые качества у спортсменов в разных видах спорта [1].

Н.Ю. Ульянова и О.В. Черных выявили доминирующие волевые качества, вносящие вклад в успешность спортсменов у 8 разных видов спорта [12].

В.Н. Мезинов и Р.Е. Карякин показали влияние волевых качеств подростков на достижение спортивных успехов, занимающихся разными видами спорта [6].

А.В. Захарчук, П.Ю. Жигайлов и А.С. Чернявская определили основные показатели волевых качеств, необходимых для достижения результата в соревнованиях (на примере спортивной гимнастики) [4].

К.В. Устинова и В.В. Находкин в своем исследовании показали преобладающие волевые качества у высококвалифицированных спортсменов, занимающихся стрельбой из лука [11].

Р.М. Дмитриев и Д.В. Попов рассмотрели степень развитости волевых качеств самбистов разного уровня подготовки [2].

Исследованием особенностей развития волевой сферы у подростков, занимающихся самбо изучались в работах К.А. Тверитнева и Г.Л. Драндрова [10].

При этом количество работ, в которых выявляется степень различия между спортсменами по проявлению волевых качеств и влияния их на результативность в соревнованиях, невелико, что и является целью нашего исследования.

**Методика и организация исследования.** В исследовании приняли участие 44 спортсмена, участников Чемпионата России по самбо среди женщин в возрасте от 21 до 38 лет.

С помощью опросника «Волевые качества личности» (ВКЛ) М.В. Чумакова были исследованы следующие волевые качества: целеустремленность, настойчивость, решительность, выдержка, самостоятельность и инициативность [13].

Исследование проводилось перед Чемпионатом России по самбо 2023 г. В качестве результирующего показателя являлось занятое спортсменом место, где каждому испытуемому был поставлен ранг от 1 до 13 в соответствии с занятым

спортсменом призового места: 13 баллов соответствовало занятому 1 месту, 1 балл – 13 место.

В качестве обработки результатов исследования были применены критерий Манна-Уитни и множественный регрессионный анализ. Расчеты и обработка данных производились в программе SPSS Statistics 23.

### **Результаты исследования и их обсуждение.**

С помощью опросника волевых качеств были получены результаты по выборке спортсменов  $n=44$ , участвующих на Чемпионате России по самбо, которую в дальнейшем мы разделили на тех, кто вошел в финальный блок чемпионата (выигравшие  $n=20$ ) и тех, кто не занял призовое место на данном чемпионате (проигравшие  $n=24$ ).

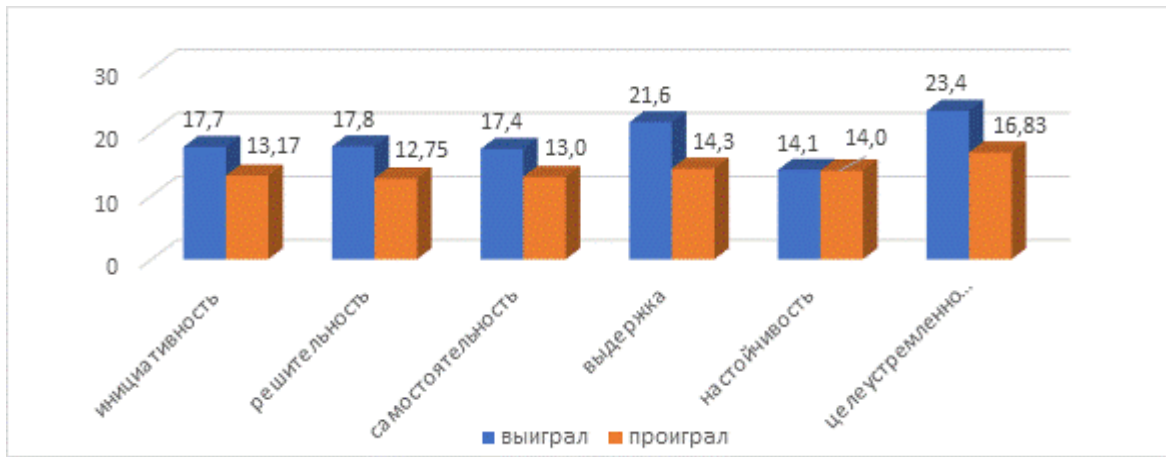
В табл. 1 представлена статистика, которая состоит из среднего значения переменных, стандартного отклонения, показателя эксцесса и асимметрии.

**Таблица 1. Описательная статистика**

| волевые качества   | среднее (ст.откл) |                | асимметрия |         | эксцесс |         |
|--------------------|-------------------|----------------|------------|---------|---------|---------|
|                    | выигр.            | проигр.        | выигр.     | проигр. | выигр.  | проигр. |
| инициативность     | 17,70 (2,904)     | 13,167 (1,606) | ,475       | -,02    | -1,001  | -,964   |
| решительность      | 17,80 (3,037)     | 12,750 (2,609) | ,738       | ,55     | -,229   | -1,012  |
| самостоятельность  | 17,40 (2,393)     | 13,00 (2,537)  | 1,366      | -,384   | 1,322   | -,451   |
| выдержка           | 21,60 (3,733)     | 14,33 (2,745)  | ,026       | 1,27    | -1,057  | 1,235   |
| настойчивость      | 14,10 (3,259)     | 14,00 (3,121)  | ,874       | 1,161   | -,845   | ,499    |
| целеустремленность | 23,40 (1,729)     | 16,833 (1,857) | ,663       | -,624   | ,011    | ,26     |

Данные показатели свидетельствуют, что распределение значений переменных в некоторых показателях отличается от нормального, об этом видно из значения эксцесса и асимметрии. Так же для проверки распределения был применен критерий Колмогоров-Смирнов, что подтвердили предположение о не нормальном распределении некоторых показателей, поэтому в дальнейшем анализе мы применили критерий устойчивый к ненормальному распределению.

Сравнение средних показателей по методике волевых качеств спортсменов, которые выиграла  $n=20$  и проиграла  $n=24$  представлены на (рис. 1).



**Рисунок 1. Сравнение показателей волевых качеств спортсменов**

Для проверки статистических различий был применен критерий Манна-Уитни, который включает показатель статистики (U), уровень значимости (p) и ранговую биссерийальную корреляцию (r).

В ходе анализа были выявлены следующие различия:

инициативность имеет следующие статистические показатели  $U=32$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,867$ , что свидетельствует, об значимых различиях и большом статистическом эффекте между теми кто выиграл и проиграл. Спортсмены, которые вошли в тройку Чемпионата России характеризуются как более инициативные и деятельные люди с высоким лидерским характером, которые стремятся что-то изменить;

решительность показала следующие статистические различия  $U=50$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,792$ . Большой статистический эффект и значимые различия говорят о том, что у спортсменов, которые выиграла, быстрота и уверенность принимать решения, как волевое качество развит больше, чем у спортсменов, которые проиграли;

в самостоятельности между спортсменами обнаружены следующие различия  $U=38$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,842$ . Для спортсменов, вошедших в тройку победителей характерна более высокая самостоятельность принимать решения, и такие спортсмены не зависят от мнения группы;

выдержка имеет следующие статистические показатели  $U=26$ ,  $p<0,001$ ,  $r=0,892$ . Данные показатели свидетельствуют то, что спортсмены, которые хорошо выступили на чемпионате лучше умеют управлять своими эмоциями и своим состоянием, а проигравшие тяжелей переносят нагрузки и не справляются с монотонной деятельностью;

настойчивость показала, что нет различий в данном качестве между теми, кто выиграл и теми, кто проиграл, и это подтвердило статистическими показателями

$U=236$ ,  $p=0,933$ ,  $r=0,017$ . Для спортсменов характерно, как и способность преодолевать препятствия на пути к достижению цели, так и то, что неудачи могут их деморализовать;

целеустремленность показала следующие статистические различия  $U=0$ ,  $p<0,001$ ,  $r=1,0$ . Данные показатели свидетельствуют, что спортсмены попавшие в тройку победителей лучше осознают свои цели в жизни и проявляют больше упорства в их достижении.

Таким образом, такие волевые качества как: инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка и целеустремленность развиты больше у спортсменов, которые вошли в тройку Чемпионата России от спортсменов, которые остались без места. А настойчивость развита одинаково у всей категории спортсменов.

Для выявления волевых качеств, которые влияют на результат соревнований (занятое призовое место) был проведен множественный регрессионный анализ.

В данную регрессионную модель вошли такие качества, как самостоятельность, настойчивость и целеустремленность.

Стандартизированные коэффициенты позволяют оценить «вклад» каждой из переменных предикторов в предсказание. Так сравнительная значимость веса целеустремленность вносит существенный вклад в занятое призовое место - ( $\beta=,614$ ), эффект воздействия самостоятельность - ( $\beta=,380$ ), настойчивость ( $\beta=-,291$ ) вносит меньший вклад по сравнению с целеустремленностью, все показатели значимы при  $p\leq 0,001$ . Использование трех независимых переменных позволило объяснить 77% дисперсии в показателях занятого призового (ранг) места.

Подогнанная регрессионная модель выглядит следующим образом:  
Место= $0,512 \times$ самостоят- $0,412 \times$ настойчив+ $0,728 \times$ целеустремленн- $9,410$ .

Общая регрессия показала статистическую значимость: ( $R^2=,771$ ;  $F(3, 40)=44,953$ ,  $p<0,001$ ).

Исходя из данной регрессионной модели, можно сделать следующий вывод, что при увеличении показателей целеустремленности и самостоятельности, и снижении настойчивости спортсмен лучше выступит в соревнованиях.

Второй результирующий показатель соревнований – количество эффективно проведенных технических действий. В качестве зависимой переменной в регрессионной модели мы использовали количество баллов, набранных спортсменом за соревнования.

В данную модель вошло только одно волевое качество – целеустремленность со стандартизированным коэффициентом  $\beta=,434$ , модель значима на уровне  $p<0,01$  и объясняет 19% дисперсии.

Общая регрессия показала статистическую значимость: ( $R^2=,188$ ;  $F(1, 43)=9,735$ ,  $p=0,003$ ).

Данные регрессионного анализа выявили, что чем выше целеустремленность, тем больше эффективно проведенных технических действий (заработанных баллов за соревнования) сможет провести спортсмен.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие

**ВЫВОДЫ:**

1. для спортсменов, которые вошли в тройку Чемпионата России характерны такие волевые качества как: инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка и целеустремленность;
2. на результат соревнований, занятое призовое место влияют целеустремленность, настойчивость и самостоятельность;
3. на количество эффективно проведенных технических действий (заработанных баллов за соревнования) влияет целеустремленность;
4. выявленные в ходе исследования волевые качества рекомендуется учитывать при разработке программ психологической подготовки самбисток к соревнованиям.

**Список литературы**

1. Высочина Н. Л. Психологические аспекты волевой подготовки в спорте // Инновационные технологии в физическом воспитании, спорте и физической реабилитации: Материалы III международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 28–29 апреля 2017 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. С. 82-87
2. Дмитриев Р. М., Попов Д. В. Психологическая подготовка самбиста // Спортивно-педагогическое образование: сетевое издание. 2021. № 2. С. 10-13.
3. Жаров К. П. Волевая подготовка спортсменов. М.: ФиС, 1976. 151 с.
4. Захарчук А. В., Жигайлов П. Ю., Чернявская А. С. Основные волевые качества, необходимые для достижения соревновательных результатов в спортивной гимнастике спортсменок высокой квалификации // Служение педагогическому делу 2022: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 30 ноября 2022 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. С. 66-74.
5. Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
6. Мезинов В. Н., Карякин Р. Е. Влияние волевых качеств подростков на достижение спортивных успехов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 1(61). С. 102-110.

7. Пуни А. Ц. Волевая подготовка в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1969. 154 с.
8. Рудик П. А. Психология. Учебник для учащихся техникумов физической культуры. М., «Физкультура и спорт», 1976. 239 с.
9. Смирнов Б. Н. Глава 9. Воля // В кн. Психология: Учебник для техникумов физ.культуры; [под ред. А.Ц. Пуни]. М.: Физкультура и спорт, 1984. С. 90-97.
10. Тверитнев К. А., Драндров Г. Л. Особенности развития волевой сферы у подростков, занимающихся самбо // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 2(102). С. 216-222.
11. Устинова К. В., Находкин В. В. Анализ волевых качеств у спортсменов по стрельбе из лука на этапе спортивного совершенствования // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 1(167). С. 397-401.
12. Ульянова Н. Ю., Черных О. В. Волевые качества личности и успешность молодых спортсменов // Спортивный психолог. 2019. № 3(54). С. 15-18.
13. Чумаков М. В. Эмоциональные аспекты волевой регуляции: монография. Курган: Кург. гос. ун-т, 2005. 168 с.
14. Шайхтдинов Р. З. Личность и волевая готовность в спорте. М.: ФиС, 1987. 112 с.

УДК 37.02

**Чигирёва А.Н. Классификация видов самостоятельной работы обучающихся при изучении иностранного языка**

**Чигирёва Анастасия Николаевна**

студентка Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, Россия  
nastyxa98nas@mail.ru

**Classification of types of independent work of students in the study of a foreign language**

**Chigiryova Anastasia Nikolaevna**

Student of the branch of «The Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki, Essentuki, Russia

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос классификации самостоятельной работы при изучении иностранного языка. В ходе исследования можно прийти к выводу, что нет единой системы классификации, и рассматривает разные подходы к этому вопросу. Они основаны на источнике знаний, методике, а также на функциях, которые выполняет самостоятельная работа. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. Самостоятельная работа обучающихся – ключевая составляющая процесса обучения. Она может быть направлена на повторение материала, закрепление знаний, самопроверку, анализ и обобщение информации. Рассмотрены классификации по источнику знаний, Б. П. Есипова, М. И. Моро, И. Э. Унт, В.П Стрезикозина, П. И. Пидкасистого и др. Таким образом, самостоятельная работа способствует развитию творческого мышления, самостоятельности и ответственности обучающихся.

**Ключевые слова:** классификация, самостоятельная работа, знания, умения, навыки, иностранный язык.

**Abstract.** The article deals with the issue of classification of independent work in the study of a foreign language. During the study, it can be concluded that there is no single classification system, and considers different approaches to this issue. They are based on the source of knowledge, methodology, as well as on the functions that independent work performs. It is also important to take into account the individual characteristics of each student. Independent work of students is a key component of the learning process. It can be aimed at repeating the material, consolidating knowledge, self-examination, analysis and generalization of information. The classifications according to the source of knowledge, B. P. Esipova, M. I. Moro, I. E. Unt, V. P. Strezikozin, P. I. Pidkasisty and others are considered. Thus, independent work contributes to the development of creative thinking, independence and responsibility students.

**Keywords:** classification, independent work, knowledge, skills, foreign language.



В настоящее время, следуя тенденциям образования практически невозможно выделить единую систему классификации видов самостоятельной работы обучающихся при овладении иностранным языком. В первую очередь рассмотрим само понятие «самостоятельная работа». Самостоятельная работа – это работа, которую обучающийся проводит самостоятельно, без непосредственного руководства учителя или других взрослых лиц. Она может проводиться как в школе, так и дома. Самостоятельная работа включает в себя чтение учебных материалов, написание домашних заданий, подготовку к контрольным работам и экзаменам, изучение дополнительной литературы, самостоятельное проведение исследования и т.д. Самостоятельная работа помогает обучающимся развивать самостоятельность, ответственность, организованность и другие навыки, необходимые для успешного обучения и жизни в целом. Следовательно, можно сказать о ёмкости и обусловленности свойствами, благодаря которым возникает огромная вариативность приемов к основе классификации.

Рассматривая научные работы разных дидактов и методистов, можно заметить, что наиболее востребованной и часто употребляемой оказалась классификация, которая ориентируется на источник знаний. Другими словами, это: использование учебной и дополнительной литературы, иллюстраций, карт, атласов, гербариев, и т.д. Владимир Павлович Стрезикозин был тем, кто более детально работал с данной классификацией и представил её в законченном варианте. Изучая классификацию Владимира Павловича, можно выделить несколько основных видов самостоятельной учебной деятельности обучающихся:

- 1) использование учебной литературы (для данного вида характерно - составление плана наиболее значимых пунктов, ответы на вопросы педагога, составление анализа самой идеи произведения или его художественных особенностей по вопросам преподавателя, описание персонажей, работа над документацией, а также другими первичными источниками и др.);
- 2) использование справочной литературы;
- 3) решение и составление задач;
- 4) тренировочные упражнения;
- 5) сочинение и описание (опираясь на ключевые слова, картины, личные впечатления и пр.);
- 6) наблюдение и лабораторные работы
- 7) работа, связанная с использованием раздаточного материала (комплекты картинок, фигурок, кубиков и пр.);

8) графические работы.

Следует обратить внимание, что данная классификация носит вспомогательный характер, так как не может быть заданий, основанных только на работе с учебником, таблицей и другим раздаточным материалом. В основе всегда лежит значимая цель. На наш взгляд, такая классификация в педагогике играет важную роль, исходя как минимум из потребности обучающихся в усвоении учебного материала и овладении навыками в одновременном порядке. Следовательно, учитель будет строить систему знаний для самостоятельной работы обучающихся индивидуально, как по содержанию, так и по источнику знаний.

Все упражнения и задания, предназначенные для самостоятельной работы с источниками знаний при получении новой информации и овладении приемами учебной работы, могут различаться. Это могут быть: как простые задачи и вопросы, так и логически связанные задания; можно предложить обучающимся тесты, инструкции, планы; составление схемы или доказательство, объяснение определенной темы или ее обоснование; задачи количественные, качественные, познавательные.

Ранжирование видов самостоятельной работы отражает ее внешнюю или, говоря с точки зрения деятельности педагога, управленческую сторону этого понятия. Эта классификация указывает на разнообразие методов активации самостоятельной работы в учебную деятельность обучающихся, поэтому можно отметить определенную ей ценность. Но такой классификационный подход является односторонним, в нем не раскрывается внутреннее содержание работы, незамеченным остается уровень мыслительной деятельности обучающихся. Вышеперечисленное отражается в трудах многих ведущих дидактов, но в данном случае следует остановиться на человеке, который в своих работах наиболее точно совместил обе стороны содержания самостоятельной работы. Это был советский педагог и ученый – Борис Петрович Есипов. Классификация Бориса Петровича базировалась на дидактическом назначении и разделяла виды самостоятельной работы на основные звенья учебного процесса. В то же время, характеризуя выделяемые Есиповым виды самостоятельной работы, можно отметить стремление педагога показать степень затруднений и проблем каждого вида, внутреннюю динамику мыслительной деятельности обучающихся [7, с.9].

Ученые и исследователи пытались найти лучший способ для отображения внутренней стороны содержания самостоятельной работы стали ориентироваться на постоянный рост продуктивных и творческих начал как в самостоятельной

деятельности, так и в задачах, конструирующих эту деятельность и отражающих изменения в уровне мышления обучающихся.

Одной из первых, попыталась классифицировать вышеприведенные данные Мария Игнатьевна Моро в 1963 году, где попыталась отразить следующие виды самостоятельной работы:

а) те виды, которые основываются, преимущественно, на подражании, на воспроизведении обучающимися действий педагога и его рассуждений;

б) те виды, которые требуют от обучающихся самостоятельного использования знаний, умений и навыков, ранее полученных под руководством педагога в условиях, аналогичных тем, в которых они формировались;

в) то же, но в условиях, которые в некоторой степени отличаются от тех, которые имели место при формировании знаний, умений и навыков, применяемых обучающимися в ходе выполнения задач;

г) творческая работа, которая требует от обучающихся проявления самостоятельности в постановке вопроса и нахождении пути его решения, самостоятельном проведении необходимых наблюдений, самостоятельного получения вывода.

В дидактике такой подход ученые обосновывают результативностью психологических исследований, благодаря которым можно выделить два вида мышления - репродуктивный и продуктивный. Конечно, нельзя игнорировать то, что в реальном процессе познания в «чистом виде» не проявляются; они выступают в диалектическом единстве и в зависимости от уровня проблемности ситуации может варьироваться, от репродуктивного к продуктивному мышлению. Иными словами, шкала проблемности непрерывна и поэтому границы между выделенными классификационными единицами (степенями и т.д.) весьма размыты и условны.

В своих научных трудах 1966 года Унт Инге Эриховна обращалась и основывалась на два принципа классификации самостоятельной работы, что в последствии помогло Инге предоставить две классификации самостоятельной работы обучающихся. Свою первую классификацию И. Унт предложила исходя из источника знаний, или, как говорит сама Унт, «методика самостоятельной работы обучающихся».

В последствии Инге Эриховна представила обновленную классификацию, исходя из содержания заданий для самостоятельной работы, выделяя при этом несколько типов учебных заданий:

1) задания, при помощи которых происходит опосредование учебной информации (задания, содержащие учебный материал, а также указывающие на исток знаний, от части замещающие устную речь педагога и предназначены для первичного восприятия учебного материала);

2) задания, с помощью которых происходит управление рабочим процессом обучающихся с необходимым материалом (задания, руководящие осмыслением и систематизацией учебного материала, самоконтролем; систематизацией и выводами; формированием знаний, умений и навыков - наблюдения, работа над текстом учебной литературы, упражнения, практические и лабораторные работы);

3) задания, которые требуют от обучающегося творческой деятельности (направлены на ориентирование обучающихся на самостоятельный сбор необходимого материала, поиск примеров и составления задач, написание сочинений и т.д., поиск проблем и путей их решения).

В 1970-х значение формирования у обучающихся самозанятости возросло в связи с социально-экономическим развитием общества, в связи с научно-техническим прогрессом, а также повлияла модернизация производства.

Изменения в тенденциях образования, развитии общества приводят и к огромным изменениям в педагогике. Так происходят изменения и в классификации видов самостоятельной работы обучающихся. Раньше, в середине 20-го века были предложены классификации таких ученых как: Есипов Б.П. и его классификация по диагностическим целям, Стрезикозин В.П. и его классификация, основанная на источнике. А вот позднее, в 70-х годах ученые и педагоги основывались на структуре познавательной деятельности обучающихся [6].

Тут выделяется новый подход к классификации, предложенный доктором педагогических наук, профессором Павлом Ивановичем Пидкасистым, который предложил следующие типы самостоятельных работ:

- по образцу;
- реконструктивные;
- вариативные;
- творческие.

Каждый из приведенных выше типов преследует определенные дидактические задачи.

Самостоятельная работа с моделью применяется при формировании навыков и привычек, их прочного закрепления. Они составляют основу действительно самостоятельной деятельности обучающегося.

Реконструктивные самостоятельные работы дают возможность научиться давать анализ происходящему, способствуют формированию приёмов и методов познавательной деятельности, развивают внутренние мотивы по отношению к познанию, условий развития мыслительной деятельности обучающихся.

Предложенные виды составляют основу для последующей творческой деятельности обучающегося.

Вариативные самостоятельные работы тренируют умения и навыки поиска ответа за рамками того, что обучающему уже известно. Находясь в состоянии постоянного поиска, обобщая и систематизируя полученные знания, дублируя их в нестандартные ситуации помогают обучающимся сделать свои знания более гибкими, формируют творческую личность.

Творческая самостоятельная работа считается центром системы самостоятельной деятельности обучающихся. Такой вид помогает закрепить навыки самостоятельного поиска знаний, применяется как один из наиболее действенных методов формирования творческой личности.

Делая вывод, могу сказать, что практическое применение различных видов и методов самостоятельных работ мотивирует обучающихся на совершенствование умений работать самостоятельно и развитие самостоятельности. Но нельзя забывать, что работа каждого обучающегося должна начинаться с понимания целей и задач, действий и способов действий.

Евгения Павловна Бруновт и Михаил Николаевич Скаткин, а также ряд других педагогов классифицируют самостоятельную работу обучающихся по степени самостоятельности. Различают самостоятельную работу:

- 1) подражательного характера;
- 2) тренировочные с применением имеющихся знаний;
- 3) исследовательского характера, то есть знания, обучающиеся получают из наблюдений, опытов.

Основным понятием, применяемым при формировании самостоятельного мышления обучающихся можно назвать системность. В ходе мыслительных процессов внимание фокусируется на содержании образования, системе научных знаний, которыми овладевают обучающиеся. Следует отметить, что перед тем как предложить обучающимся самостоятельную задачу, необходимо, прежде всего, учитывать наличие знаний по данному вопросу. В процессе научения обучающихся самостоятельно мыслить школьников в ходе получения знаний означает, учитывая их

природные особенности, базироваться на методических и психологических основах их развития.

Итак, зарубежные и отечественные педагоги и ученые в течении многих лет изучали различные подходы к классифицированию самостоятельной работы обучающихся. И на основе их работ можно более подробно остановиться на изучении классификации видов самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Самостоятельная работа обучающихся при изучении иностранного языка — это работа, которую обучающиеся должны выполнять без помощи учителя вне урочного времени для улучшения их знаний и навыков в языке. Она включает в себя чтение, письмо, говорение, прослушивание и выполнение упражнений, использование онлайн-ресурсов и других материалов для изучения иностранного языка. Самостоятельная работа является важным компонентом процесса обучения иностранным языкам, поскольку она улучшает понимание языка и помогает обучающимся сформировать навыки общения на иностранном языке.

При изучении иностранного языка обучающиеся выполняют различные виды самостоятельной работы, которые помогают им развивать навыки чтения, письма, говорения и понимания на слух.

Вот подробная классификация каждого вида самостоятельной работы при изучении иностранного языка:

1. Чтение:

- Чтение художественной литературы: обучающиеся читают книги, рассказы или статьи на иностранном языке для улучшения своего понимания написанного текста и расширения словарного запаса.

- Чтение текстов: обучающиеся читают учебники, научные статьи и другие материалы, связанные с их областью изучения, чтобы углубить свои знания в специфической тематике иностранного языка.

2. Письмо:

- Письменные упражнения: обучающиеся выполняют упражнения на написание предложений, параграфов или эссе на иностранном языке, чтобы развить свои навыки письма и грамматики.

- Письменные работы: обучающиеся пишут эссе, отчеты или другие работы на иностранном языке, чтобы продемонстрировать свои знания и умения в письменной форме.

3. Говорение:

- Устные упражнения: обучающиеся выполняют упражнения на произношение, диалоги или монологи на иностранном языке, чтобы улучшить свою устную речь и произношение.

- Устные доклады и презентации: обучающиеся готовят и представляют доклады, презентации или ролевые игры на иностранном языке, чтобы развить навыки публичного выступления и коммуникации на иностранном языке.

#### 4. Понимание на слух:

- Аудирование аутентичных материалов: обучающиеся слушают аудиозаписи на иностранном языке, такие как радиопередачи, подкасты или разговоры носителей языка, чтобы улучшить свою способность понимать речь на слух и развить словарный запас.

- Аудирование академически.

Основная цель самостоятельной работы в обучении иностранному языку - это получение практического опыта в общении на языке. Чем больше времени обучающийся проводит на самостоятельной работе, тем быстрее и результативнее прогресс в его знаниях. Необходимо понимать, что самостоятельная работа - это не привилегия, а неотъемлемая часть учебного процесса, без которой не обойтись.

Самостоятельная работа обучающихся при изучении иностранного языка имеет несколько дополнительных аспектов:

1. Использование учебных материалов: Обучающиеся могут использовать учебники, рабочие тетради, онлайн-курсы и другие ресурсы, предназначенные специально для изучения иностранного языка. Эти материалы обычно предлагают различные задания и упражнения для самостоятельной работы, которые помогают развивать различные навыки языка.

2. Использование онлайн-ресурсов и приложений: Существует широкий выбор онлайн-ресурсов и мобильных приложений, которые помогают обучающимся в изучении иностранного языка. Это могут быть приложения для изучения новых слов, игры, интерактивные упражнения, видеуроки и многое другое. Использование таких ресурсов может сделать самостоятельное обучение более интересным и мотивирующим.

3. Общение с носителями языка: Возможность общаться с носителями иностранного языка является ценным опытом для обучающихся. С помощью онлайн-платформ для обмена языков, разговорных клубов, языковых партнеров и т. д. студенты могут практиковать свои устные навыки, улучшать свое произношение и получать обратную связь от носителей языка.

4. Самостоятельное изучение грамматики и лексики: Обучающиеся могут уделять время изучению грамматических правил и новых слов самостоятельно. Существуют учебники, онлайн-ресурсы и словари, которые предлагают структурированный материал для самостоятельного изучения грамматики и расширения словарного запаса. Важно отметить, что самостоятельная работа обучающихся при изучении иностранного языка требует дисциплины и самоорганизации. Регулярная практика, постепенное увеличение сложности заданий и постоянное взаимодействие с языком помогут достичь лучших результатов в изучении иностранного языка.

Таким образом, можно прийти к выводу, исходя из которого следует, что завершенные классификации основаны на внешних признаках. В то время как попытки выделения видов самостоятельной работы, основанные на внутреннем содержании деятельности обучающегося, пока не принесли эффективных результатов. Из наиболее перспективных хотелось бы выделить попытки показать внутреннюю сущность самостоятельной работы через классификацию заданий предложенные Исааком Яковлевичем Лернером, Павлом Ивановичем Пидкасистым, Ингой Эриховной Унт. Но, несмотря на большой вклад педагогов каждая из этих классификаций нуждается в доработке. Однако, даже идеально выстроенная классификация заданий будет косвенно отражать характер деятельности обучающегося при выполнении самостоятельной работы. И также маловероятно будет ожидание возникновения появления одной универсальной классификации видов самостоятельной работы, которая бы отражала свойства данного двуединого процесса. Все приведенные выше классификации, даже если они логически завершены, окажутся в какой-то мере искусственными.

Из трудов педагогов и представленной информации о самостоятельной работе обучающихся при изучении иностранного языка можно сделать следующий вывод:

– Самостоятельная работа является неотъемлемой частью эффективного процесса изучения иностранного языка. Она предоставляет обучающимся возможность развивать различные навыки, такие как чтение, письмо, говорение и понимание на слух, и активно применять полученные знания в практических ситуациях.

– Классификация самостоятельной работы обучающихся включает такие виды деятельности, как чтение, письмо, говорение и понимание на слух. Каждый из этих видов самостоятельной работы имеет свои особенности и задачи. Чтение помогает улучшить понимание написанного текста и расширить словарный запас,



письмо развивает навыки письма и грамматики, говорение способствует развитию устной речи и произношения, а понимание на слух помогает развить навыки восприятия иностранной речи на слух.

– Кроме того, использование учебных материалов, онлайн-ресурсов, приложений и общение с носителями языка являются важными составляющими самостоятельной работы. Эти инструменты и возможности позволяют обучающимся углубить свои знания, практиковать навыки и развивать уверенность в использовании иностранного языка.

В целом, самостоятельная работа обучающихся при изучении иностранного языка способствует их активному вовлечению в учебный процесс, развитию самостоятельности, самоорганизации и самодисциплины. Она помогает обучающимся стать более компетентными и уверенными в использовании иностранного языка в реальных коммуникационных ситуациях.

#### **Список литературы**

1. Методика преподавания иностранного языка: учебное пособие / А. В. Кузнецова, Т. С. Синякина, М. В. Фомичева и др. – М.: Флинта, 2016. – 288 с.
2. Климова Е.В. Организация самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка. - М.: Просвещение, 2005.
3. Кузнецов, А.В. Классификация форм и методов самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков / А.В. Кузнецов // Язык и культура. - 2018. - № 1(57). - С. 53-58.
4. Иванова, Е.С. Самостоятельная работа студентов при изучении английского языка: теоретические аспекты / Е.С. Иванова // Новые исследования в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. - 2018. - № 9. - С. 28-34.
5. Малышева, Е.А. Самостоятельная работа учащихся на уроках английского языка: проблемы и перспективы / Е.А. Малышева // Современные научные исследования и инновации. - 2018. - № 4. - С. 78-83.
6. Стрекозин В.П. Самостоятельная работа обучающихся на уроках иностранного языка. - М.: Просвещение, 2018.
7. Есипов Б.П. Организация самостоятельной работы учащихся на уроках иностранного языка. - М.: Просвещение, 2018.

УДК 372.881.111.1

**Шефер Е.В. Важность формирования навыков языковой догадки у студентов**

**Шефер Елена Викторовна**

ассистент кафедры английского языка и методики преподавания,  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»), РФ, г. Белгород  
shefer@bsu.edu.ru

**The importance of forming students' language-guessing skills**

**Shefer Elena Victorovna**

assistant of english and teaching methodology department Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University»  
Russia, Belgorod

**Аннотация.** Большое количество приложений для машинного перевода и обилие электронных словарей, несомненно, помогают студентам в изучении иностранных языков и семантизации новой лексики, однако существуют и другие, классические, способы. Целью данной статьи является доказание важности формирования у студентов одного из таких классических способов - языковой догадки, в первую очередь самим студентам. Для достижения цели было проведено краткосрочное исследование, в ходе которого студенты языковой педагогической специальности учились использовать языковую догадку на занятии. В результате данного исследования цель не была достигнута, но на основании сделанных выводов была выдвинута гипотеза о причине отрицательных результатов.

**Ключевые слова:** семантизация, новая лексика, языковая догадка, словарный запас, лингвистический навык.

**Abstract.** A large number of machine translation applications and an abundance of electronic dictionaries undoubtedly help students in learning foreign languages and semantization of new vocabulary, but there are also other, traditional ways. The aim of this article is to prove the importance the importance of forming one of these classic ways of - language guessing, first of all, for the students themselves. In order to achieve the goal, a short-term study was held in which students of language pedagogical specialization learned to use language guessing within the class. As a result of this study the goal was not achieved, but based on the conclusions made a hypothesis about the reason for the negative results was put forward.

**Key words:** semantization, new words, language guessing, vocabulary, linguistic skill.

В настоящее время, благодаря обилию средств машинного перевода, изучающие иностранные языки не испытывают трудностей в нахождении точного перевода или переносного значения слова, с которым они встретились впервые. Однако в контексте постоянного самосовершенствования и повышения уровня владения языком, что является необходимостью для обучающихся высших учебных

заведений, формирование и постоянное увеличение объема активной лексики является приоритетным. Безусловно, работа со словарем — это важное подспорье в изучении новой лексики, тем не менее, это является самым простым и удобным решением при встрече с «неизвестностью».

Как всем известно: лень - двигатель прогресса - однако, в данном случае, прогресс, заключающийся в освоении, а если точнее в семантизации, новой лексики, ускользает от студентов. Отдавая дань простоте и скорости, они исключают из своей жизни возможность освоения такого явления как «языковая догадка», ведь оно требует времени и определенных умственных затрат, что с нынешней скоростью жизни кажется неприемлемым для современных студентов. Более того, постоянная доступность электронных словарей и приложений для перевода на мобильных устройствах привели к тому, что некоторые студенты перестали утруждать себя запоминанием новой лексики, просмотренной в словаре: значение, забывается сразу же как оно перестает быть нужным и лексика не попадает ни в активный словарный запас, ни в пассивный.

Целью данного исследования ставим доказание важности не самой языковой догадки, но формирования навыков для ее осуществления. В доказательстве, безусловно, нуждаются не педагоги, в полной мере осознающие механизмы работы и ценность данного явления, а обучающиеся, которые не видят в языковой догадке практической, для себя, пользы, либо не знакомы с данным явлением как таковым - считаем важным дополнительно отметить, что исследование носит краткосрочный характер. Данная цель обусловлена тем, что несмотря на то, что мы в любой момент можем воспользоваться помощью электронных словарей, в нашей жизни, кем бы мы ни были, остаются моменты, в которые «использование подсказок» является неуместным или неприемлемым.

Как бы то ни было, проблема языковой догадки не является новой для методики преподавания иностранных языков, но и не теряет своей актуальности и все так же требует пристального внимания.

Для начала, предлагаем определить, для себя, что же такое «языковая догадка». Языковая догадка - это способность человека предполагать значение незнакомого слова или выражения на основе контекста и знания языка. Эта способность формируется в процессе изучения языка и может быть улучшена с помощью различных упражнений. Помимо этого, «языковая догадка является крайне важным навыком для овладения иностранным языком» [1, 48].

Одним из ключевых факторов, влияющих на формирование языковой догадки, является знание языка. Чем больше слов и выражений знает человек, тем легче ему будет предполагать значение новых слов и выражений. Поэтому важно постоянно расширять свой словарный запас и изучать новые языковые конструкции. Кроме того, контекст играет важную роль в формировании языковой догадки. Человек может использовать информацию из предыдущих предложений, абзацев или даже глав текста, чтобы понять значение незнакомого слова или выражения. Поэтому при изучении языка необходимо уделять внимание не только отдельным словам, но и контексту, в котором они используются.

Изучая явление «языковой догадки» и посвященные ему работы, мы находим достаточно данных, обобщая которые, мы можем составить следующее заключение: «языковая догадка - это важный навык, позволяющий воспринимать информацию на иностранном языке без помощи переводчиков и словарей.» [4, 302]

Для студентов как языковых, так и неязыковых специальностей «особую роль играет способность обучаемого догадываться о значении незнакомых слов, опираясь на логику построения фраз и предложений в изучаемом языке, анализ словообразовательных компонентов, контекст.» [2] Однако, что делать, если на занятии догадаться никак не получается, логика не появляется, а компоненты никак не желают подвергаться анализу? Безусловно в такие моменты на помощь приходит педагог - другого ответа ни у кого и не возникнет - ведь ответственными за формирование такого явления являются не сами обучающиеся, а именно педагоги, что, конечно, не касается случаев самообразования.

По нашему мнению, самый ответственный момент, в который обучающиеся нуждаются в руке помощи, не считая небольших моментов с упущением логических связей, это самое начало формирования, но не самой догадки, а навыков к ее осуществлению, ведь от правильности понимания работы механизмов данного явления зависит результат языковой догадки. Развитие же навыков может происходить и без участия педагога, независимо от формы обучения: в целом, формирование языковой догадки - это процесс, который требует постоянной практики и усилий. Чем больше человек изучает язык и пользуется им в повседневной жизни, тем лучше он становится в предположении значения незнакомых слов и выражений.

В качестве примера, предлагаем рассмотреть процесс постановки навыков языковой догадки на первом занятии по деловому английскому языку - общее время составило два академических часа. Занятие проводилось у академической группы

третьего курса, педагогического профиля, состоящей из шести обучающихся - будущих учителей немецкого и английского языков - на базе учебного пособия *Business vocabulary in use* на уровне *intermediate*.

В данном случае, английский язык являлся вторым, поэтому помимо трудностей с формированием языковой догадки студенты испытывали затруднения в «переключении» на правильный язык как при чтении, так и при переводе лексических единиц.

Трудности начались с первым же юнитом, так как фразовые глаголы переводились не как целая часть: перевод составлялся из дословного перевода глагола и предлога.

Так “work for” в контексте предложения “I work for a large European car maker.” было переведено как «работать» и «для». При том, что все слова были известны студентам и приложения для перевода не использовались, студенты предпочли не учитывать контекст на русском языке и не корректировать получившийся перевод. Даже при прочтении предложения на русском языке перевод ощущался для них как комфортный, пока не был задан вопрос о том, говорим ли мы так на русском языке. Только после некоторых раздумий получившийся перевод был признан неприемлемым, однако, для полной семантизации лексической единицы студенты испытали необходимость в использовании электронного словаря.

После нескольких ошибок этого же типа студенты научились использовать контекст на переводящем языке и вспомнили о принципе работы фразовых глаголов и многозначность предлогов. Таким образом, “work on”, “work under” и “work with” обрели свои законные значения и без использования «подсказок» электронного словаря. [5, 10]

Следующий «злодей» подкрался во втором юните. Слово “plant” известное нам давно как существительное со значением «растение» в контексте предложения “I work in a car plant.” потребовало раздумий и изучения всего предложения как на русском, так и на английском языках. Помощь преподавателя потребовалась в установлении логической связи между контекстом отрывка, контекстом предложения и значениями слова. Впоследствии ошибки такого плана были минимизированы, однако, студенты предпочли осуществлять самопроверку с использованием электронного словаря, в случае если «новообретенное» значение вызывало когнитивный диссонанс или какие-либо сомнения.

В этом же юните, были встречены два новых слова “teleworking” и “telecommuting” имеющие одно значение, которое было указано в предложении

“That’s the benefit of teleworking or telecommuting - working from home and using the computer and phone to communicate with other people.” По нашему мнению, в современных реалиях термин «работа в дистанционном формате» или «работа на дому» не должен вызывать затруднений у обучающихся, однако, увидев в начале слов “tele-” студенты сформировали в сознании устойчивый ассоциативный ряд с телекоммуникациями, который не позволил провести семантизацию лексических единиц путем языковой догадки, а слово “telecommuting” настойчиво превращалось, при чтении, в слово “telecommunication”. Даже после того как студенты воспользовались электронным словарем и узнали значение, они не смогли полностью убрать из сознания данный ассоциативный ряд. [5, 12]

Третий юнит принес не меньше страданий: помимо прочего, предложение с пояснением значения неизвестного слова - “We check their references by writing to their referees - previous employers, teachers, and so on that candidates have named in their applications.” - оставило крошечный шанс на использование языковой догадки, так как слово оказалось неизвестным на обоих языках, а логическая и словообразовательная цепочка “references” - «рекомендации» - «рекомендатели» - “referees” не сработала ввиду не знания правил словообразования. Добиться истины удалось с помощью описательного перевода «люди, давшие рекомендации». В целом, тема юнита «отбор и найм персонала» оказалась наиболее затруднительной для обучающихся этой академической группы. Как предположили сами студенты, отсутствие лексики по данной теме в родном языке связано с тем, что они никогда ранее не интересовались вопросами трудоустройства, а если и встречались с некоторыми определениями, то не считали нужным запоминать. [5, 12]

Данные примеры лишь малая часть из того, с чем возникли затруднения у обучающихся на первом занятии. Чтобы исключить возникновение трудностей совместно со студентами был разработан алгоритм действий при возникновении трудностей при переводе. Безусловно это не полноценная разработка, а лишь составление плана действий, но и это приносит свои плоды: при встрече с незнакомым словом или с несоответствием в переводе студенты берут паузу для размышлений во время которой изучают контекст как на языке оригинала, так и на переводящем языке и пробуют подобрать значение слова исходя из полученной информации. В случае, если размышления завели в тупик, или студенты хотят провести самопроверку, они всегда могут воспользоваться словарем, если это не запрещено обстоятельствами. Как бы то ни было, если затруднения произошли на

занятии, студенты всегда должны иметь возможность, и, что не менее важно, понимание этой возможности, обратиться к преподавателю за помощью.

Подробнее остановимся на возникших трудностях, связанных с механизмом работы языковой догадки. В первую очередь, стоит отметить, что мы полностью осознаем то, что языковую догадку пробовали использовать студенты, ранее не встречавшиеся с этим понятием и знакомые с механизмами его работы лишь поверхностно. Наше исследование было рассчитано на первое впечатление от встречи с этим явлением и проявление, или не проявление, последующего интереса. Во-вторых, для чистоты исследования, студенты специально не были заранее дополнительно ознакомлены с информацией по словообразованию и контекстам, так как необходимо было соотнести реальный уровень знаний и возможность семантизации лексических единиц с помощью языковой догадки. Знакомить же студентов с углубленной теорией по языковой догадке в начале занятия представилось нам не самой лучшей идеей: слишком много информации способно помешать в вычленении главного и вызвать дополнительные затруднения.

Таким образом, мы выявили, что основные трудности возникали из-за невозможности проведения логической связи между контекстом предложения на русском языке и необходимым нам значением слова. В некоторых случаях было необходимо проводить дополнительный разбор русского контекста, так как он также оказывался неизвестным, как и искомое значение лексической единицы. В редких случаях студенты понимали слово с помощью языковой догадки правильно, но отвергали этот вариант из-за того, что не употребляли ранее слово в этом значении.

По прошествии некоторого времени, студенты, используя описанный ранее алгоритм и опираясь на уже выясненные ранее шаблоны для работы с языковой догадкой, смогли самостоятельно выяснить некоторые верные значения слов.

По окончании занятия, студентам было предложено провести рефлексию и поделиться своим мнением о таком явлении как «языковая догадка», его важности, по их мнению, и вариантах его использования при изучении иностранного языка.

Мнения студентов в данном вопросе разделились: большая часть академической группы - а именно четыре человека - не увидели для себя никакой практической ценности в использовании языковой догадки. Для данных обучающихся более предпочтительным оказался способ, так сказать, идентификации неизвестной ранее лексики с помощью электронных словарей и приложений машинного перевода. По их мнению, учитель в школе не может встретиться с незнакомой ему ранее лексикой так как заранее знает материал, который необходимо

предоставить ученикам школы и необходимости в языковой догадке не испытывает, а если новая лексика и появится, то это произойдет не во время урока, а во время подготовки, когда есть достаточно времени для выяснения значений всех неизвестных лексических единиц.

Оставшееся меньшинство, в количестве двух студентов, выразило мнение, что, для них, языковая догадка, а в особенности навыки для ее использования, является крайне полезной. Практическую ценность в ее использовании данные студенты увидели не только при изучении иностранного языка, но и при изучении родного, ведь, даже в русском языке, не все слова нам известны, не все используются нами в разговорной речи, а с помощью языковой догадки легко можно понять, о чем идет речь проанализировав контекст. Однако, стоит отметить, что данные студенты не выразили уверенности в дальнейшем профессиональном пути: они отметили, что нынешние мировые тенденции позволяют легко осуществить смену профессии в любом возрасте, поэтому они предпочитают развивать любые навыки способные помочь в профессиональном росте, в какой бы области он ни был.

Исходя из результатов проведенного нами исследования, мы можем сделать выводы, что нам не удалось достичь указанной цели исследования. При анализе полученных результатов мы можем выдвинуть основную гипотезу о возникновении негативных реакций на попытку привнесения такого явления как «языковая догадка» и предложение осознания важности формирования навыков этого явления. Данная гипотеза заключается в том, что обучающиеся высших учебных заведений, избравшие для себя специальности связанные с иностранными языками, но не подразумевающие постоянный поток новой лексики, в большинстве своем, не способны принять данное явление так как не считают его значимым для профессиональной деятельности. Тем не менее, для педагогов, «значимость развития языковой догадки у учащихся при обучении иностранному языку не вызывает сомнения» [3, 2].

В заключение хотим отметить, что, несмотря на то, что, по нашему мнению, формирование навыков языковой догадки является важным процессом для обучения и будущей профессиональной деятельности студентов, желающих стать педагогами, гораздо более важен процесс осознания значимости и механизма работы этого явления. Ведь от понимания этого зависит успех использования языковой догадки и последующей передачи этого навыка новым поколениям.



### Список литературы

1. Гаврикова Юлия Александровна, Ишина Дарья Алексеевна К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА // Гаудеамус. 2021. №3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-yazykovoy-dogadki-na-urokah-angliyskogo-yazyka>
2. Заболотская Альбина Равилевна, Мадякина Наталья Юрьевна Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей // Казанский лингвистический журнал. 2018. №2 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-dogadka-i-ee-formirovanie-u-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey>
3. Магомедова С.И., Магомедова Д.А. Формирование языковой догадки в процессе обучения иностранному языку: виды заданий // МНКО. 2019. №4 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-dogadki-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-vidy-zadaniy>
4. Сафина, А. А. Актуальность развития языковой догадки в условиях информационного общества / А. А. Сафина // Академическая публицистика. – 2020. – № 11. – С. 301-303. – EDN TEDFHB.
5. Bill Mascull BUSINESS VOCABULARY IN USE Cambridge University Press 2017

УДК 37.048.45

**Шефер Е.В. Роль профорганизации в профориентационной работе со студентами педагогических специальностей**

**Шефер Елена Викторовна**

ассистент кафедры английского языка и методики преподавания  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»), РФ, г. Белгород  
shefer@bsu.edu.ru

**The role of the trade union organization in professional orientation work with students of pedagogical specialties**

**Shefer Elena Victorovna**

assistant of english and teaching methodology department Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University»  
Russia, Belgorod

**Аннотация.** Статья посвящена изучению роли Профсоюзной организации в проведении профориентационной работы среди студентов педагогических специальностей. Исследование проводилось на базе Профорганизации Белгородского национального исследовательского университета. Предметом исследования послужила деятельность профорганизации рассмотренная с точки зрения педагогики и наставничества. Нами было выяснено, что профориентационная работа, проводимая в рамках агитационных мероприятий профсоюзной организации, вносит свой вклад не только в становление студентов педагогических специальностей, но и в наработку профессиональных качеств студентов иных специальностей.

**Ключевые слова:** профориентация, профсоюзная организация, студенческое самоуправление, профсоюз студентов.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the role of trade union organization in carrying out professional orientation work among students of pedagogical specialties. The research was conducted on the basis of the trade union organization of Belgorod National Research University. The subject of the study was the activity of the trade union organization considered in terms of pedagogy and mentoring. We found out that professional orientation work conducted in the framework of agitation activities of trade union organization contributes not only to the formation of students of pedagogical specialties, but also in the development of professional qualities of students of other specialties.

**Key words:** professional orientation, trade union organization, student self-government, student trade union

В Российской Федерации многие государственные Высшие учебные заведения имеют в своей структуре Профсоюзные организации сотрудников, которые представляют интересы работников университета в отношениях с администрацией и внешними организациями. «Их основной задачей является защита трудовых и социальных прав работников» [2]. Однако, помимо профсоюзных организаций

сотрудников в учебных заведениях высшего образования существуют профсоюзные организации студентов. Функции данных организаций, в большинстве своем, одинаковы, если не брать в расчет деятельность, узконаправленную на работников, либо на студентов.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть подробнее то, какую роль играет профсоюзная организация в профориентировании студентов педагогических специальностей. Считаем данную тему наиболее актуальной в год, объявленный «Годом педагога и наставника», так как деятельность профсоюзной организации, в данном исследовании, рассматривается со стороны именно педагогики и наставничества.

Исследование проводилось на базе Первичной профсоюзной организации ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Профорганизация НИУ «БелГУ») Профессионального союза работников народного образования и науки РФ и действующей «в соответствии с Уставом профсоюза» [1]. Данная профсоюзная организация является объединенной первичной профсоюзной организацией (ОППО), это означает, что ее членами могут быть сотрудники, профессорско-преподавательский состав и студенты всех уровней обучения: обучающиеся колледжей, входящих в состав университета (среднее профессиональное образование), бакалавры, специалисты, магистранты, аспиранты и ординаторы.

Членство во всех профсоюзах является добровольным, тем не менее, причина заинтересованности в членстве в первичной организации своего учебного заведения у работающих и обучающихся разная. В отличие от работников, трудовые права которых уже защищаются коллективным договором, студентам только предстоит начать свой карьерный рост. Это, в свою очередь, вносит коррективы в агитационные кампании, которые, несомненно, разнятся в отношении работников и обучающихся.

Студенческие агиткампании проводятся студентами, являющимися активистами профсоюзной организации на протяжении достаточного времени, чтобы хорошо разбираться в деятельности профорганизации, представителями которой они являются. Несмотря на то, что интересы студентов также находятся под защитой, «студенческие профсоюзные организации в высшем учебном заведении играют значительную роль не только в защите прав обучающихся и представления их интересов, но и как та организация, которая воспитывает студентов, помогает им приобретать определенные навыки организаторской работы, развивать личные качества.» [4]

В Белгородском государственном университете на очной форме обучения находятся более семнадцати тысяч обучающихся: будущие юристы, медики, инженеры и множество других будущих специалистов. Но те, на ком мы остановимся, в рамках данного исследования, будущие учителя - студенты педагогических специальностей. Те, кто, с большей долей вероятности, продолжат свой путь в качестве членов Профессионального союза работников образования и науки.

Безусловно, сама Профорганизация не имеет никаких предпочтений в будущей специальности своих членов и распространяет свои функции на всех обучающихся учебного заведения. В рамках объединенного формата работы профсоюзной организации, на каждой учебной структуре есть два председателя профбюро: председатель профбюро сотрудников и председатель профбюро студентов, которые работают в тесной связи. Тесная работа позволяет наладить наставнические отношения между активистами профбюро работников и активистами профбюро студентов и провести ненавязчивый профориентационный мониторинг.

В контексте учебного заведения, где большая часть сотрудников является педагогами, наибольшая профориентационная работа может быть проведена именно со студентами педагогических специальностей.

Несмотря на то, что в общеобразовательных учебных заведениях профориентационная работа имеет не последнее значение и проводится на регулярной основе, методики не имеют стопроцентной точности. Помимо этого, в профориентационную работу вносят свои коррективы такие факторы как: популяризация некоторых профессий в определенный период времени, мнение родителей обучающегося, стоимость обучения на желаемом направлении, проходные баллы и другое. Не стоит забывать, что «профессиональная ориентация - это сложный и длительный процесс который, тем не менее, не совершенен. [4]

После выбора учебного заведения и поступления, в процессе образовательного процесса, к студентам может прийти разочарование профессией. Студенты педагогических специальностей проходят обязательную педагогическую практику в детских лагерях, в общеобразовательных учебных заведениях, а также могут претендовать на некоторые должности с частичной занятостью в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования. Это может оставить свой отпечаток на принятии профессии: как позитивный, так и негативный, а проводя профориентационные мониторинги на первом и втором курсах мы можем столкнуться с такой ситуацией, что некоторые студенты пришли в профессию не для

того чтобы действительно в ней остаться, а в силу сложившихся обстоятельств, влияния семьи, либо с иными целями.

Изучая работы, посвященные профориентационной работе мы можем сделать вывод, что профессиональный выбор, особенно в подростковом возрасте, осуществляется не только как собственное решение человека, поскольку он еще не готов в полной мере осознать все стороны своей будущей жизни и нуждается в поддержке со стороны взрослых, то есть психологов, педагогов, родителей, а в идеале всего общества. Высший уровень профориентации - профессиональное самоопределение. На этом уровне человек готов самостоятельно и осознанно делать ответственные жизненные и профессиональные выборы. Причем делать их уже без посторонней помощи. [3]

Со стороны профсоюзной организации в качестве «специалистов» по профориентационной работе выступают активисты студенческих профбюро, обучающиеся на старших курсах. Они берут на себя роль наставников и помогают освоиться, почувствовать будущую профессию и заранее осознать все подводные камни, которые могут появиться в начале пути. Помимо этого, студенты, активно участвующие в жизни университета и профсоюзной организации, пробуют себя в роли наставников и педагогов-организаторов, практически, с самого начала своей деятельности.

Помимо этого, студенты, в рамках агитационных кампаний, самостоятельно проводят множество мероприятий, приобретая бесценный опыт, который в будущем может быть очень полезен в школе. Организация мероприятий, акций, викторин и конкурсов имеет не последнее значение для воспитательной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Студенческие мероприятия профсоюзной организации имеют разнообразную направленность, мы можем выделить основные цели, преследуемые при организации этих мероприятий.

Создание сплоченной и активной команды. Абсолютно все студенческие мероприятия профсоюзной организации направлены на создание команды, способной проявлять активность и агитировать друг друга на участие в различных мероприятиях, помогать друг другу в организации и участии.

Оценка умения членов команды взаимодействовать в коллективе. Помимо создания сплоченного коллектива не менее важно провести наблюдение за командой. Каждый человек должен чувствовать себя на своем месте и занятым важным и полезным делом, в противном случае внутри коллектива могут начаться волнения и

разногласия. Целью наставников является найти наиболее предпочтительное занятие для каждого члена команды.

Развитие креативного мышления. Каждое мероприятие студенческих профбюро, не смотря на то что оно может проводиться под одним названием ежегодно и являться традиционным, перед каждым проведением подвергается критическому обсуждению и анализу. Структура мероприятия пересматривается в зависимости от тенденций приоритетных в обществе в указанный период времени. Помимо этого, команда исследует мероприятия, проведенные у других студенческих объединений учебного заведения либо проведенных на муниципальном уровне, что помогает исключить повторение тематик и приемов проведения, и исключить ассоциации с другими мероприятиями и организациями.

Развитие наблюдательности, внимательности, навыков способности строить логические цепочки. Помимо развития креативного мышления, организация мероприятий помогает студентам, участвующим в организации, развивать наблюдательность, внимательность и логическое мышление. В основном это происходит при написании нормативных документов, вспомогательной документации и при проведении контроля этических норм участников во время самого мероприятия. Отслеживание правильности выполнения заданий и координирование работы команды участников также помогает в развитии вышеуказанных качеств.

Пропаганда культуры спорта, танца и здорового образа жизни. Помимо прочего, большая часть мероприятий профсоюзных организаций направлена на популяризацию здорового образа жизни. Эта цель достигается путем проведения различных спортивных мероприятий; поддержки спортивных первенств факультетов и спортивных секций; проведения танцевальных мероприятий и поддержки танцевальных коллективов и секций. Кроме того, проводится множество художественных конкурсов, таких как конкурс плакатов и стенгазет, поддерживающих здоровый образ жизни под лозунгами “Нет курению!”, “Нет алкоголизму!”, “Мы против наркотиков!”

Преследуя вышеуказанные цели профсоюзная организация в целом, и ее студенты активисты в частности, проводят воспитательную работу среди участников мероприятий. В свою очередь, студенты, выступающие в роли организаторов, получают возможность попробовать себя в наставнической деятельности, а иногда и в педагогической.

Помимо этого, в рассматриваемой нами первичной профсоюзной организации, обязательным является соблюдение организаторской этики, свода правил поведения, распространяющегося не только на организаторов мероприятий, как можно было предположить из названия, а на всех студентов активистов профсоюзной организации. В вышеуказанную этику входят такие правила как:

1. Запрет на сквернословие – независимо от того, где находятся активисты (в здании университета, в сторонней организации, либо на выездном мероприятии) они обязаны следить за своей речью, так как являются представителями как профсоюзной организации, так и университета.

2. Беспристрастность – в случае университетских мероприятий, студенты, являющиеся организаторами, не могут использовать вербальные или невербальные способы поддержки определенных участников - в данном случае предлагается поддерживать либо всех участников одинаково, либо не поддерживать никого. В случае если команда активистов находится на выездном мероприятии, предлагается также болеть либо за все команды, либо только за свою.

3. Избегание конфликтов – в случае возникновения неоднозначных ситуаций, способных перерасти в конфликт, необходимо не допускать повышения тональности разговора, использовать только нейтральные слова, значения которых нельзя трактовать двояко.

4. Максимальное дружелюбие - независимо от поведения собеседника, необходимо всегда разговаривать с улыбкой, мягко, и оказывать посильную помощь, если в ней нуждаются.

Соблюдение данной этики, по нашему мнению, также можно отнести к, своего рода, профориентационной работе. Благодаря соблюдению правил, студенты учатся находиться на должностях, требующих максимального контроля внешности, поведения и речи. В свою очередь студенты педагогических специальностей тренируются соблюдать нормы поведения при работе с обучающимися.

Обобщая всю изученную нами информацию, мы можем сделать выводы, что профориентационная работа, проводимая профсоюзной организацией, носит достаточно мягкий характер. В основном она затрагивает студентов, являющихся активистами профорганизации, либо участниками проводимых мероприятий. Несмотря на то, что со студентами педагогических специальностей не проводится общепринятых, в рамках профориентирования, мероприятий, многие будущие педагоги, с течением времени, все более положительно относятся к педагогической и воспитательной работе, и все чаще задумываются о карьере в образовании.

В заключение мы можем сказать, что профориентационная работа, проводимая профсоюзными организациями, вносит свой вклад в будущее становление специалистов педагогических специальностей на уровне приобретения организационных и воспитательных навыков. Это происходит благодаря агитационным мероприятиям в которых студенты пробуют себя в качестве организаторов практически с самого начала своего студенческого пути и получают возможность попробовать себя в наставнической деятельности, а иногда и в педагогической.

### Список литературы

1. Бойцова М. В., Гришко А. К., Морозова В. Н. Анализ деятельности социальных и общественных структур университета как системы и методика ее оптимизации с учетом действующей нормативно-правовой базы и специфики организации учебного процесса (на примере профсоюзной организации студентов ПГУ) // НиКа. 2009. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-deyatelnosti-sotsialnyh-i-obschestvennyh-struktur-universiteta-kak-sistemy-i-metodika-ee-optimizatsii-s-uchetom-deystvuyushey>
2. Гавриленко И.Г., Исаева Н.В., Зайнашева З.Г., Габидуллина Э.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФСОЮЗНЫМ ДВИЖЕНИЕМ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2021. №4 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-upravleniya-profsoyuznym-dvizheniem-v-respublike-bashkortostan>
3. Изиева Б. А. Профориентационная работа педагога с учащимися // Вестник СПИ. 2012. №1 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-rabota-pedagoga-s-uchaschimisya>
4. Назарова Алена Валерьевна Оценка деятельности студенческих профсоюзов в вузе: взгляд студентов // Государственное управление. Электронный вестник. 2013. №36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-deyatelnosti-studencheskih-profsoyuzov-v-vuze-vzglyad-studentov>
5. Харькина Марина Александровна ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. №2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-rabota-s-molodezhyu>



УДК 811.511:143

**Шиянова А.А. Дидактические материалы в помощь учителю родного языка  
ХМАО – Югры**

**Шиянова Анастасия Антоновна**

к. филол. н., ведущий научный сотрудник, Бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок»  
SyaziA@mail.ru

**Didactic materials to help the teacher of the native language of Khanty-Mansi  
Autonomous Okrug – Yugra**

**Shyanova A.A.**

Cand. Sci. (Philology), Leading Researcher Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development, Russia, Khanty-Mansiysk

**Аннотация.** В статье проанализированы дидактические материалы по языкам коренных малочисленных народов Югры, разработанные сотрудниками Обско-угорского института прикладных исследований и разработок. Практика многих лет работы выявила необходимость в подборе и систематизации дидактических материалов с учётом специфики изучаемого материала. В современной школе, стремящейся активизировать учебный процесс дидактические материалы становятся неотъемлемой частью уроков и занятий как урочной, так и во внеклассной деятельности.

**Ключевые слова:** дидактический материал, родной язык, занятие, урок, игра, электронный ресурс.

**Abstract.** The article analyzes didactic materials on the languages of the indigenous peoples of Ugra, developed by the staff of the Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development. The practice of many years of work has revealed the need for the selection and systematization of didactic materials, taking into account the specifics of the studied material. In a modern school that seeks to activate the educational process, didactic materials become an integral part of lessons and classes both in the classroom and in extracurricular activities.

**Keywords:** didactic material, native language, lesson, lesson, game, electronic resource.

Неотъемлемой частью урока являются дидактические материалы, которые наравне с учебниками и рабочими тетрадями помогают ребёнку освоить и закрепить знания. Дидактический материал возможно применять на любом этапе урока, будь то изучение нового материала, закрепление, а также проверка домашнего задания.

Дидактический материал – это материал, активирующий познавательную деятельность школьника, побуждающий его вовлечься в учебный процесс, воспринимать информацию, думать на заданную тему. Сам дидактический принцип

подразумевает продвижение от простого к сложному через инструменты, оптимальные для того или иного обучающегося [1].

В методике преподавания родного языка накоплен достаточно большой опыт описания и применения дидактического материала в школе и на занятиях с этнокультурным компонентом. Так в своей работе Т. А. Острикова дала научно-методическое описание дидактического материала [2]; В. Н. Чебодаева рассматривала принципы отбора текстового дидактического материала для уроков русского языка в хакасской поликультурной школе [3]; О.Е. Сергеева анализирует методы повышения качества знаний школьников по русскому языку, литературе, кубановедению, а также способы развития интереса учеников к родному языку [4] и др.

Дидактический материал может быть наглядным и практическим. Практический содержит задания, позволяющие разобрать важный для всех учеников материал во фронтальном режиме.

Успешная реализация основных проблем обучения языкам может быть достигнута только при создании программ, учебников, учебно-методической литературы нового поколения, словарей, сборников дидактического материала, отвечающих современным условиям адыгейско-русского билингвизма [5, с. 9].

Мы рассмотрим применение дидактического материала на уроках хантыйского языка.

Сотрудниками обско-угорского институт прикладных исследований и разработок подготовлено и издано более 100 дидактических пособий, которые непременно найдут применение на уроках и занятиях родного языка, и предметов этнокультурной направленности в школах, детских садах и учреждениях дополнительного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Список дидактических материалов дан в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на материалы будут даны в круглых скобках.

В стенах института подготовлена серия занимательных грамматик по хантыйскому (ваховский, сургутский, казымский диалекты), мансийскому, ненецкому языкам (16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40), которые содержат занимательные задания, упражнения для детей, не владеющих языком. Материал поможет сформировать правильное применение основных грамматических форм речи, научит строить связный рассказ, отвечать на вопросы, а также поможет педагогу выявить типичные ошибки и позволит своевременно их устранить. Книга предназначена для проверки знаний

ребёнка. Серия состоит из пяти книг с первого по пятый класс, где последовательно даны задания по принципу усложнения.

Издана серия азбук по трём диалектам хантыйского, мансийскому и ненецкому языкам (48; 53; 61; 62; 63), издание представляет с собой папку, в которой содержатся картонные карточки, на каждую букву алфавита, где указана буква в печатном и письменном виде и картинки, начинающиеся на представленную букву.

Дидактические материалы для 5 класса по хантыйскому и мансийскому языкам (49; 56) содержат систематизированный набор упражнений и заданий для детей, не владеющих родным языком. Представлены тексты для диктантов, проверочные тесты, таблицы по грамматическим темам, а также репродукции картин для сочинений. Материал поможет сформировать грамматически правильный строй речи, научит самостоятельно составить рассказ, сочинение, отвечать на вопросы, выявить типичные ошибки учащихся и позволит своевременно их устранить. Предлагаемое издание поможет учителю в организации учебно-воспитательного процесса, тем самым освобождая его от поиска подобных материалов по языку. Пособие предназначается учителям, учащимся 5 класса общеобразовательных учреждений и их родителям.

Серия тестовых заданий по хантыйскому (ваховский, казымский диалекты) (45; 46; 47; 59; 65; 66), мансийскому языкам (15; 51) представляет собой сборники тестовых заданий для тематического контроля знаний учащихся по хантыйскому языку. Тесты помогут учащимся в изучении основных тем курса хантыйского языка, а учителю предоставят систематизированный проверочный материал. Тесты позволяют активизировать деятельность учащихся на уроках хантыйского языка, разнообразить процесс обучения, получить наглядную картину успеваемости. Издание предназначено для учителей общеобразовательных школ, а также может быть полезно родителям для самостоятельных занятий с детьми.

Сборники заданий по хантыйскому языку (60; 64), представляют собой задания, составленные на основе действующих программ и предназначенные для закрепления основного содержания начального курса хантыйского языка. Пособие предназначено для учащихся и учителей начальной школы, а также может быть полезно родителям для самостоятельных занятий с детьми.

В 2015 году издана Хантыйская азбука в стихах (казымский диалект) (58), где автор В. Н. Соловар на каждую букву хантыйского алфавита сочинила стихотворение на хантыйском языке, издание ярко иллюстрировано, кроме стихотворения и

иллюстраций содержит прописи для постановки правильного письма каждой буквы алфавита.

Серия занимательных математик на мансийском языке (41) и двух диалектах хантыйского языка (сургутский и казымский) (42; 43). Пособие содержит логические задачи, загадки, стихотворения, ребусы, кроссворды, головоломки, развивает мышление, внимание и память детей. Задания можно использовать на любом этапе урока или внеклассных мероприятиях. Пособие предназначено для детей младшего школьного возраста.

Мы глубоко уверены, что обучение родному языку должно происходить с детства, в семье. Поэтому мы продолжаем реализовывать проект «Учёные – детям» по изданию литературы для детей. Наиболее востребованы сказки. Мы их издаём на 3-х языках: родном, русском и английском с небольшим картинным словариком. Издано уже более 30 книг. В настоящее время нами подготовлена Книга сказок о животных (на хантыйском, мансийском языках с учётом диалектов), с использованием технологии дополненной реальности. А теперь издания для детей дополняем ещё и виртуальной реальностью в виде звучащих текстов на родном языке.

Важную роль в работе с учениками-билингвами занимает уместное использование элементов занимательности на уроках по русскому языку при освоении различных тем, а также разные формы их ведения. Одним из таких элементов является дидактическая игра. Игра способствует новому взгляду на привычный ход урока, а также содействует возникновению интереса к русскому языку как к учебному предмету у школьников, в результате чего повышается эффективность образовательного процесса [6 с. 24].

Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок продолжает культурно-просветительский проект «Этноигротека» с 2018 года. Цель проекта – актуализация традиционной игровой практики коренных малочисленных народов Севера с последующим применением её в педагогической деятельности, в организации детского досуга, при изучении родных языков и культуры. Издано две серии, это «Библиотека Этноигротеки» (2; 5; 52; 54; 55) и серия «Нумас юнт» (1; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13), всего около 15 книг. А опубликованное 2022 г. учебно-методическое пособие «Пальчиковые игры обских угров» (55), содержит куаркоды со ссылками виртуальной реальности. Данный материал можно использовать для организации внеклассных занятий и кружков.

Наш институт ориентирован на проведение прикладных научных исследований. При этом новое время диктует необходимость активизировать работу по созданию

креативных образовательных продуктов. Актуальным для процессов развития языков становится создание учебной литературы, научно-популярных изданий, сборников фольклора, книг для детей с использованием современных технологий дополненной реальности.

Издана серия двуязычных кратких словарей по хантыйскому языку для учащихся школ (14; 57), которые содержат основной лексический запас слов, предназначен для всех желающих ознакомиться с лексикой хантыйского языка.

К открытию Года языков коренных народов в России в 2019 г. сотрудниками Обско-угорского института прикладных исследований и разработок создан Мансийско-русский аудио словарь для учащихся 1-4 классов (44). Словарь содержит более 800 слов мансийского языка, входящих в обязательный минимум программы для младших классов общеобразовательных школ.

При разработке рабочей программы в тематическом планировании должны быть учтены возможности использования электронных (цифровых) образовательных ресурсов, являющихся учебно-методическими материалами (мультимедийные программы, электронные учебники и задачки, электронные библиотеки, виртуальные лаборатории, игровые программы, коллекции цифровых образовательных ресурсов), используемыми для обучения и воспитания различных групп пользователей, представленными в электронном (цифровом) виде и реализующими дидактические возможности ИКТ, содержание которых соответствует законодательству об образовании [7 с. 83].

Одним из основных и постоянно пополняемых ресурсов является «Электронная библиотека» (<https://ouipiir.ru/e-lib>), которая содержит рубрики: «Библиографические указатели», «Монографии», «Сборники», «Учебно-методические издания», «Книги детям», «Словари», где размещены полнотекстовые версии более 300 книг, изданных в институте.

Ресурс «Изучаем родной язык» (<https://ouipiir.ru/say>) состоит из трёх подразделов (мансийский, ненецкий и хантыйский язык), которые содержат основные темы для изучения родного языка. По каждой теме в единый ресурс сотрудниками института подготовлены и собраны следующие материалы: слова по теме, загадки, пословицы, ребусы, упражнения, викторина, тесты.

Ресурс «Читаем родную литературу» (<https://ouipiir.ru/read-liter>) начал разрабатываться в 2015 году в год литературы, данный ресурс представляет собой цикл лекций на русском, мансийском и английском языках.

Все выше перечисленные ресурсы также можно использовать как дидактический материал к урокам и занятиям по родному языку в школах и детских образовательных центрах с этнокультурной составляющей.

Таким образом, подводя итог, мы можем резюмировать, что проанализированные дидактические материалы помогут учителю и ученику в освоении программы по родному языку и разнообразят уроки, занятия и придадут ещё большую наглядность и практические возможности для освоения хантыйского, мансийского и ненецкого языков. Подчеркнём, что дидактические материалы дают возможность учащимся овладеть лексикой родного языка во всем её многообразии, а также обогащают их метапредметными знаниями и умениями. У учащихся развивается самостоятельность, инициативность, улучшается качество групповой и индивидуальной работы, дети находят новые пути поиска информации и решения поставленных задач.

### Список дидактических материалов

1. Балина Е. С., Волдина Т. В. Обско-угорская сборная головоломка «Замок»: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 28 с.
2. Волдина Т. В. Обско-угорские игры для развития мыслительных способностей, игрушки «для думания»: учеб.-метод. пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2020. 72 с.
3. Волдина Т. В. Обско-угорские игры с камешками: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 28 с.
4. Волдина Т. В. Обско-угорские игры с камешками: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 28 с.
5. Волдина Т. В. Обско-угорские игры с косточками и другими роговидными материалами: учеб.-метод. пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2019. 80 с.
6. Волдина Т. В. Обско-угорские напольные игры с палочками: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 40 с.
7. Волдина Т. В., Ледков В. К. Обско-угорские напольные игры с косточками и утиными клювиками: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 40 с.
8. Волдина Т. В., Ледков В. К., Молданова Н. А. Методические рекомендации по организации игр обских угров для работы с детьми и молодёжью (на примере напольных и интеллектуальных игр «Нумас юнт»). Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 24 с.
9. Волдина Т. В., Молданова Н. А. Обско-угорские узелковые головоломки: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 28 с.
10. Волдина Т. В., Молданова Н. А. Обско-угорские интеллектуальные игры с палочками: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 44 с.
11. Волдина Т. В., Новьюхова Е. П. Хантыйская игра «Тос щир вой»: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 32 с.
12. Волдина Т. В., Панченко Л. Н. Мансийская игра «Ойнас» («Эхо»): Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 16 с.
13. Волдина Т. В., Хандыбина О. В. Обско-угорские верёвочные игры: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 32 с.
14. Волкова А. Н., Соловар В. Н. Краткий русско-хантыйский словарь (сургутский диалект). – Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2016. 100 с.

15. Герасимова С. А. Мансийский язык. 3 класс: Тесты: дидактический материал. Тюмень: ФОРМАТ, 2017. 70 с.
16. Занимательная грамматика мансийского языка. 1 класс / М. В. Кумаева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
17. Занимательная грамматика мансийского языка. 2 класс / М. В. Кумаева, Г. Л. Нахрачёва. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
18. Занимательная грамматика мансийского языка. 3 класс / М. В. Кумаева, Г. Л. Нахрачёва. Ханты-Мансийск: Югорский формат 2014. 19 с.
19. Занимательная грамматика мансийского языка. 4 класс / М. В. Кумаева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
20. Занимательная грамматика мансийского языка. 5 класс / М. В. Кумаева, А. А. Шиянова, Г. Л. Нахрачева. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 39 с.
21. Занимательная грамматика ненецкого языка (лесной диалект). 1 класс / Ф. А. Гизатуллина, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 23 с.
22. Занимательная грамматика ненецкого языка (лесной диалект). 2 класс / Ф. А. Гизатуллина, Г. Л. Нахрачева. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
23. Занимательная грамматика ненецкого языка (лесной диалект). 3 класс: / Ф. А. Гизатуллина, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
24. Занимательная грамматика ненецкого языка (лесной диалект). 4 класс: / Ф. А. Гизатуллина, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
25. Занимательная грамматика ненецкого языка (лесной диалект). 5 класс / Ф. А. Гизатуллина, Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 39 с.
26. Занимательная грамматика хантыйского языка (ваховский диалект). 1 класс / С. Ф. Прасина, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 23 с.
27. Занимательная грамматика хантыйского языка (ваховский диалект). 2 класс / С. Ф. Прасина, Г. Л. Нахрачева. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
28. Занимательная грамматика хантыйского языка (ваховский диалект). 3 класс / С. Ф. Прасина, Г. Л. Нахрачева. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
29. Занимательная грамматика хантыйского языка (ваховский диалект). 4 класс / С. Ф. Прасина, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
30. Занимательная грамматика хантыйского языка (ваховский диалект). 5 класс / С. Ф. Прасина, Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
31. Занимательная грамматика хантыйского языка (сургутский диалект). 1 класс / А. Н. Волкова, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 23 с.
32. Занимательная грамматика хантыйского языка (сургутский диалект). 2 класс / А. Н. Волкова, Г. Л. Нахрачёва. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
33. Занимательная грамматика хантыйского языка (сургутский диалект). 3 класс / А. Н. Волкова, Г. Л. Нахрачёва. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
34. Занимательная грамматика хантыйского языка (сургутский диалект). 4 класс / А. Н. Волкова, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 19 с.
35. Занимательная грамматика хантыйского языка (сургутский диалект). 5 класс / А. Н. Волкова, Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 39 с.
36. Занимательная грамматика хантыйского языка. 1 класс / А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 24 с.
37. Занимательная грамматика хантыйского языка. 2 класс / Г. Л. Нахрачева. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 20 с.
38. Занимательная грамматика хантыйского языка. 3 класс / Г. Л. Нахрачева. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 20 с.
39. Занимательная грамматика хантыйского языка. 4 класс / А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 20 с.

40. Занимательная грамматика хантыйского языка. 5 класс / Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 44 с.
41. Занимательная математика на мансийском языке для детей, не владеющих мансийским языком / С. С. Динисламова. Тюмень: ФОРМАТ, 2017. 16 с.
42. Занимательная математика на хантыйском языке (казымский диалект) / А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2020. 28 с.
43. Занимательная математика на хантыйском языке (сургутский диалект) / Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2020. 28 с.
44. Кумаева М. В. Краткий мансийско-русский словарь (для учащихся 1–4 классов). Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2019. 60 с.
45. Лельхова Ф. М. Хантыйский язык. 2 класс. Тесты (ваховский диалект): дидактический материал. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2020. 64 с.
46. Лельхова Ф. М. Хантыйский язык. 4 класс. Тесты (ваховский диалект): дидактический материал. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2020. 76 с.
47. Лельхова Ф. М. Хантыйский язык. Тесты (ваховский диалект). 3 класс: дидактический материал. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2020. 68 с.
48. Мансийская азбука (сосьвинский диалект): наглядно-дидактический материал для 1 кл. общеобразовательных школ / Л. Н. Панченко. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2013. 40 с.:
49. Мансийский язык. 5 класс: дидактический материал / М. В. Кумаева, В. Н. Соловар. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2015. 100 с.
50. Мансийский язык. 5 класс: проверочные работы / М. В. Кумаева, В. Н. Соловар. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2015. 31 с.
51. Мансийский язык. 5 класс: тесты для обобщающего контроля / М. В. Кумаева, Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2015. 43 с.
52. Напольные игры обских угров с камешками и палочками: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Т. В. Волдина. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2018. 56 с.
53. Ненецкая азбука (аганский говор лесного диалекта): наглядно-дидактический материал для 1 класса общеобразовательных учреждений / В. В. Комарова, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: ИИЦ. 2012. ил. 32.
54. Обско-угорские словесные игры: учебно-методическое пособие / авторы-составители: О. Д. Ерныхова, А. Д. Каксин, М. В. Кумаева, Г. Б. Новьюхова, Л. Н. Панченко. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2021. 84 с.
55. Пальчиковые игры обских угров: учебно-методическое пособие / авторы-составители: О. Д. Ерныхова, М. В. Кумаева, И. М. Молданова, Л. Н. Панченко. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2022. 88 с.
56. Соловар В. Н. Дидактический материал по хантыйскому языку. 5 класс. Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2014. 92 с.
57. Соловар В. Н. Краткий русско-хантыйский словарь (казымский диалект). Ханты-Мансийск: ОУИПИИР, 2015. 52 с.
58. Соловар В. Н. Хантыйская азбука в стихах. Өмэщ азбука па моьщэт (казымский диалект): наглядно-дидактический материал для детей дошкольного и младшего возраста. Ханты-Мансийск: ФОРМАТ, 2015. 76 с.:
59. Соловар В. Н. Хантыйский язык (казымский диалект). 5 кл.: тестовые задания. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 50 с.
60. Соловар В. Н. Хантыйский язык (казымский диалект): сборник заданий и упражнений (3–4 классы). Тюмень: ФОРМАТ, 2014. 54 с.
61. Хантыйская азбука (ваховский диалект): наглядно-дидактический материал для 1 кл. общеобразовательных школ / С. Ф. Прасина, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2013. 40 с.
62. Хантыйская азбука (казымский диалект): наглядно-дидактический материал для уч-ся 1 класса общеобразоват. учреждений / А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: ИИЦ. 2012. 40 с.



63. Хантыйская азбука (сургутский диалект): наглядно-дидактический материал для 1 класса общеобразоват. учреждений / В. Н. Соловар, А. А. Шиянова. – Ханты-Мансийск: ИИЦ, 2012. 40 с.:
64. Хантыйский язык (казымский диалект). 1–2 классы: сборник заданий и упражнений / авт.-сост. В. Н. Соловар. Ханты-Мансийск: Изд-во Юграфика, 2012. 63 с.
65. Хантыйский язык (казымский диалект). 1–4 классы: тесты для обобщающего контроля / авт.-сост. Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 50 с.
66. Хантыйский язык (казымский диалект). 5 кл.: тесты для обобщающего контроля / Г. Л. Нахрачева, А. А. Шиянова. Ханты-Мансийск: Доминус, 2011. 33 с.

#### Список литературы

1. Цифровые дидактические материалы. // [Электронный ресурс] URL: [https://rosuchebnik.ru/material/tsifrovie-didakticheskie-materiali/?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://rosuchebnik.ru/material/tsifrovie-didakticheskie-materiali/?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com) (дата обращения: 19.05.2023)
2. Острикова Т. А. Научно-методическое описание дидактического материала // Русский язык в школе. 2007. № 5. С. 123–127.
3. Чебодаева В. Н. Принципы отбора текстового дидактического материала для уроков русского языка в хакасской поликультурной школе // педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 172–176.
4. Сергеева О. Е. Игротека в помощь учителю русского языка литературы и регионоведения // Вестник науки и образования № 4(82). Ч. 1. 2020. С. 45–48.
5. Афаунова Н. А. Взаимодействие контактирующих языков в учебно-воспитательном процессе в условиях билингвизма // Теория и практика обучения русскому языку и литературе (из опыта работы педагогов). – Майкоп: АРИПК, 2022. С. 4–10.
6. Дечева М. М. Лингвистические основы проблемы билингвального обучения (из опыта работы) // Теория и практика обучения русскому языку и литературе (из опыта работы педагогов). Майкоп: АРИПК, 2022. С. 22–28.
7. Примерная рабочая программа начального общего образования «Родной язык (русский)» (для 1–4 классов образовательных организаций). Москва: [б/и], 2021. 83 с.

УДК 37.033

**Якимович Е.П., Крашевский А.С. Вовлечение школьников в инновационную деятельность в аграрной сфере**

**Якимович Елена Петровна**

канд. пед. наук, педагог дополнительного образования  
МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Уссурийск  
11021977ay@mail.ru

**Крашевский Александр Сергеевич**

директор, МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Уссурийск  
ussur-cdt@mail.ru

**Involving schoolchildren in innovative activities in the agricultural sector**

**Yakimovich Elena Petrovna**

Cand. Sci. (Ped.), teacher of additional education  
MBEI AE "Center for Children's Creativity", Ussuriysk

**Krashevsky Alexander Sergeevich**

director, MBEI AE "Center for Children's Creativity", Ussuriysk

**Аннотация.** В статье описаны основные виды инновационной деятельности в сельском хозяйстве, а также рассмотрены такие условия вовлечения в них школьников как: запас необходимого минимума знаний в области естествознания у вовлекаемых, наличие наставников, способных качественно сопровождать инновационную деятельность обучающихся, соответствующая материально-техническая база и система мотивационных стимулов, ориентирующая школьников на поиск новых решений, направленных на совершенствование технологических, технических, биологических и химических аспектов эффективного растениеводства.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность в области сельского хозяйства, агротехнологии, проектная деятельность школьников, научно-исследовательская деятельность школьников, дополнительное образование.

**Abstract.** The article describes the main types of innovative activities in agriculture, and also considers such conditions for the effective involvement of schoolchildren in them as the presence of the necessary minimum knowledge of schoolchildren in the field of natural science, mentors capable of accompanying the innovative activities of students, an appropriate material and technical base and a system of motivational incentives, guiding schoolchildren to search for new solutions aimed at improving the technological, technical, biological and chemical aspects of efficient crop production.

**Keywords:** innovative activity in the field of agriculture, agricultural technologies, project activities of schoolchildren, research activities of schoolchildren, additional education.

Понятие «инновационная деятельность» имеет различную интерпретацию и разные подходы к пониманию этого процесса и тому есть объективные причины, прежде всего разная направленность инноваций. Одни исследователи акцентируют внимание на творческой составляющей инновационной деятельности, обеспечивающей возможность фундаментальных и прикладных исследований, другие на совершенствовании уже имеющихся производственных процессов, а третьи - на потребности современного общества [6]. Не каждый человек в состоянии заниматься инновационной деятельностью, а именно генерировать идеи. Для этого необходимо обладать определенными качествами, которые воспитываются в человеке с детства [2].

Особое значение в настоящее время имеют инновации в аграрной сфере, поэтому целесообразным является вовлечение школьников в инновационную деятельность, связанную с сельским хозяйством и направленную на формирование у них необходимых для этого компетенций, что позволит не только популяризировать профессии данной отрасли, но и усилить интерес к изучению дисциплин естественнонаучного цикла [1;3;5].

Движущей силой инновационной деятельности в сельском хозяйстве является интеллектуальная творческая активность человека, в основе которой лежат:

- необходимые для инноваций знания из фундаментальных и прикладных наук;
- личностные качества, позволяющие новатору создавать новый продукт или совершенствовать имеющийся с учетом длительности проверки эффективности инновационной идеи в аграрной сфере, а так же способствующие продвижению нового продукта.

Наиболее оптимальной отраслью для вовлечения школьников в инновационную деятельность в аграрной сфере по ряду причин является растениеводство. Во-первых, оно относительно малозатратно, во-вторых, дает в некоторых случаях возможность быстро получить результат, что обеспечит поддержку интереса к осуществляемой деятельности, в-третьих, ребятам достаточно базовых знаний, получаемых в рамках школьной программы по биологии, химии и физике, чтобы моделировать способы реализации своих идей.

В растениеводстве выделяют следующие группы инновационного развития:

Технологическая, связанная с разработкой ресурсосберегающих эффективных технологий возделывания сельскохозяйственных культур. Разработки в этой области направлены на снижение себестоимости продукции, но исследования в этой группе

имеют значительную протяженность во времени и требуют комплексной профессиональной подготовки в области сельского хозяйства, поэтому данная группа инноваций посильна лишь для обучающихся профильных классов.

Техническая, обеспечивающая механизацию и автоматизацию растениеводства, а также возможность использования новых источников энергии. Данная группа развития предполагает вовлечение в инновационную деятельность детей и подростков и прежде всего, через их увлечение робототехникой.

3. Биологическая, которая включает в себя исследования в области селекции, рационального использования биопрепаратов, микроорганизмов и продуктов их деятельности, которые позволяют улучшить продуктивность сельскохозяйственных растений. Разработка инноваций этой группы требует больше времени, чем остальные, поэтому в рамках работы со школьниками целесообразно использовать биотехнологии *in vitro* или малообъемную гидропонику.

4. Химическая, занимающаяся поиском новых минеральных удобрений и нанопрепаратов, которые выступают в качестве микроудобрений, обеспечивающих эффективное проникновение микроэлементов в растения, а также результативных и максимально экологически безопасных пестицидов. Наиболее доступными и интересными для вовлечения школьников в данную группу инноваций являются агрохимические аспекты производства растительных организмов в условиях малообъемной гидропоники.

5. Организационно-экономическая, основным направлением которой являются применение новых методов управления, в том числе и с использованием технических средств, однако эта группа инноваций из-за своего масштаба является недоступной для школьников [4].

В качестве условий, необходимых для вовлечения учащихся общеобразовательных школ в инновационную деятельность в аграрной сфере, можно выделить следующие:

1. Наличие у обучающихся необходимого минимума знаний в области естествознания, включающего в себя представления об анатомии и физиологии растений, влиянии на их рост и развитие различных биотических и абиотических факторов, о характеристиках различных видов почв, а также о свойствах органических и неорганических веществ. Технические инновации, связанные с механизацией и автоматизацией сельского хозяйства, требуют от школьников еще и знаний из физики, информатики и робототехники.

2. Наставники, которые не только имеют опыт инновационной деятельности в области сельского хозяйства, но и характеризующиеся готовностью к работе со школьниками. Суть наставничества при взаимодействии с учениками заключается в том, что педагог не дает обучающимся готовых решений, не выполняет за них работу, а помогает выходить из затруднительных ситуаций, формировать навыки целеполагания, постановки гипотезы и ее проверки. В качестве таковых можно привлекать сотрудников научных центров и профильных образовательных учреждений, на чем делается акцент в стратегии развития аграрного образования в Российской Федерации до 2030 г. [7].

3. Соответствующая материально-техническая база, позволяющая осуществлять короткие и длительные проекты, связанные с инновационной деятельностью в растениеводстве. Однако большинство общеобразовательных школ не имеют ни специализированных площадей, ни необходимого оборудования для осуществления данного вида деятельности школьниками, поэтому ее целесообразно реализовывать за счет привлечения ресурсов учреждений дополнительного образования, а также образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования, научно-исследовательских центров, занимающихся подготовкой кадров и проводящих исследования в области сельского хозяйства.

4. Мотивационные стимулы, ориентирующие школьников на поиск новых решений, направленных на совершенствование технологических, технических, биологических и химических аспектов эффективного растениеводства. Обучающиеся должны понимать, что не смотря на возраст и отсутствие опыта инновационной деятельности их разработки представляют интерес как для ученых, так и для профессионалов агропромышленного сектора экономики и могут быть оценены. Одним из примеров такого стимула является Всероссийский конкурс школьников сельских поселений и малых городов АгроНТИ, участие в котором позволяет получить дополнительные баллы к единому государственному экзамену или путевку на профильную смену в «Артек» [2, С.71]. Побудить к дальнейшему развитию в области инноваций может и возможность публикации в специализированных изданиях наиболее значимых результатов исследований и получение патентов обучающимися совместно с наставниками.

5. Система сопровождения школьников, добившихся высоких результатов в инновационной деятельности с целью дальнейшей их профориентации по получению специальности для работы в агропромышленном комплексе. К сожалению, часть школьников, проявивших себя в качестве новаторов в аграрной сфере, в дальнейшем

делают профессиональный выбор не в ее пользу, а это приводит к утрате смысла вовлечения ребят в инновационную деятельность по данному направлению.

Таким образом, вовлечение в инновационную деятельность школьников в аграрной сфере может быть эффективным только при создании комплекса следующих условий: достаточного уровня подготовки по естественнонаучным и техническим дисциплинам у вовлекаемых; сопровождения их наставниками, имеющими опыт инновационной деятельности в области сельского хозяйства; наличия соответствующей материально-технической базы, в том числе используемой в рамках договоров о сетевом взаимодействии; существования системы мотивационных стимулов, ориентирующей школьников на поиск новых решений, направленных на совершенствование технологических, технических, биологических и химических аспектов эффективного растениеводства, переходящей в систему сопровождения особо отличившихся в инновационной деятельности обучающихся с целью их дальнейшего совершенствования в инновационной деятельности.

### **Список литературы**

1. Булаева Н.А. Лучшие школьные инновации в системе общего образования в 2019 году, реализованные при государственной грантовой поддержке / Н.А. Булаева, А.В. Москалев // Современное образование. 2020, №3. – С. 21-32.
2. Маковецкая К. И. Вовлечение школьников в научно-инновационную деятельность /К.И. Маковецкая // Инновации, 2019.- №2 (244). – С.70-72.
3. Рабинович П. Д. Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим / П.Д. Рабинович, Л.В. Кремнева, К.Е. Заведенский, Е.Д. Шехтер, С.Н. Апенько // Образование и наука. 2021, №2. - С. - 39-70.:
4. Воронин Б.А. Инновационная деятельность в современном агропромышленном комплексе: теория и практика / Б.А. Воронин, И.П. Чупина, Я.В. Воронина // АОН. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-v-sovremennom-agropromyshlennom-komplekse-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 09.01.2023).0
5. Рябчикова Н. Н. Перспективы развития аграрного образования в России: сотрудничество в рамках кластерно-сетевого подхода / Н.Н. Рябчикова // КЭ. 2020. №4. – С.529-540.
6. Степаненко Д. М. Инновационный процесс и инновационная деятельность: понятие, сущность, характеристики /Д.М. Степаненко // ПСЭ. 2009. №4. С.36-41.
7. Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2023 года.URL:[https://www.bsau.ru/science/srau2030.pdf?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://www.bsau.ru/science/srau2030.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com) (дата обращения: 03.02.2023).

УДК 37.033

**Якимович Е.П., Крашевский А.С. Проектная и научно-исследовательская деятельность в области агротехнологий и агрохимии в образовательных учреждениях дополнительного образования**

**Якимович Елена Петровна**

канд. пед. наук, педагог дополнительного образования  
МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Уссурийск  
11021977ay@mail.ru

**Крашевский Александр Сергеевич**

директор, МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Уссурийск  
ussur-cdt@mail.ru

**Project and research activities in the field of agricultural technologies and agricultural chemistry in educational institutions of additional education**

**Yakimovich Elena Petrovna**

Cand. Sci. (Ped.), teacher of additional education  
MBEI AE "Center for Children's Creativity", Ussuriysk

**Krashevsky Alexander Sergeevich**

director, MBEI AE "Center for Children's Creativity", Ussuriysk

**Аннотация.** В данной статье внимание уделяется тому, что при использовании в дополнительном образовании изучения элементов агротехнологий и агрохимии возможно решение следующего комплекса задач: ранняя профориентация детей и подростков, развитие у них предпринимательских навыков, а также формирование межпредметных связей дисциплин естественнонаучного цикла.

**Ключевые слова:** агрохимия, агротехнологии, проектная деятельность школьников, научно-исследовательская деятельность школьников, дополнительное образование.

**Abstract.** This article focuses on the fact that when using the study of elements of agrotechnologies and agrochemistry in additional education, it is possible to solve the following set of tasks: early career guidance for children and adolescents, the development of entrepreneurial skills in them, as well as the formation of interdisciplinary connections between disciplines of the natural science cycle.

**Key words:** agrochemistry, agricultural technologies, project activities of schoolchildren, research activities of schoolchildren, additional education.

В современных условиях модернизации российского образования важным является внедрение в практику образовательных организаций метода проектов и исследовательской деятельности особенно в области естествознания, которые призваны способствовать формированию целостной картины мира, связывая получаемые обучающимися знания с практикой [1;3]. По нашему мнению, наиболее

перспективными, доступными и эффективными в этом направлении являются агрохимия и агротехнологии.

Агрохимия - это междисциплинарная наука о рациональном применении удобрений с целью повышения урожайности, которая базируется на знаниях ботаники, химии, физиологии растений, почвоведения и других смежных наук.

Агротехнологии представляют собой комплексы технологических решений, которые направлены на получение качественной продукции в заданном экономически эффективном количестве с соблюдением всех норм экологической безопасности.

Проектная и научно-исследовательская деятельность в области агрохимии и агротехнологий решает следующие задачи:

1. Налаживание межпредметных связей естественнонаучных дисциплин, что дает возможность сформировать у учащихся целостное видение мира, когда знания по отдельным предметам цикла представляют собой не разрозненные учебные общепринятые единицы, а единое целое [4].

2. Популяризация профессий, связанных с агропромышленным комплексом.

3. Развитие предпринимательских компетенций у обучающихся [6].

4. Подготовка обучающихся к краевым и всероссийским проектным и грантовым конкурсам, направленным на выявление, и поддержку детей, занимающихся проектно-исследовательской деятельностью в области агротехнологий и агрохимии [5].

Однако в условиях общеобразовательной школы далеко не всегда удается решить эти задачи ввиду следующих причин [2]:

- предметы естественнонаучного цикла традиционно изучаются отдельно, поэтому сложно выстраивать работу обучающихся по междисциплинарным тематикам;

- разновременность преподавания тем по разным дисциплинам естественнонаучного цикла, которые целесообразно стыковать для формирования межпредметных связей;

- отсутствие четких механизмов по формированию межпредметных связей дисциплин естественнонаучного цикла в рамках образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях;



- оценочная система деятельности учащихся, сдерживающая формирование таких необходимых в предпринимательстве качеств как способность просчитывать риски и не останавливаться в поиске новых решений после неудач.

Решить данную проблему можно в условиях дополнительного образования, где возможности для проектной и научно-исследовательской деятельности шире, а именно:

- выбор удобного времени для занятий данными видами деятельности делает их комфортными;

- реализация индивидуального подхода, позволяющая работать с той скоростью, которая посильна для ребенка, что нивелирует тревожность при боязни не успеть выполнить исследование или проект в срок;

- отсутствие жестких оценочных процедур, способствующее развитию навыка переносить неудачи, которые возможны при постановке экспериментов и реализации проектов;

- организация работ заданной длительности с возможностью ее изменения как в полевых, так и в лабораторных условиях, что обеспечивает более высокое качество исследований и проектов.

Данный вид деятельности целесообразно начинать уже с детьми дошкольного возраста, при работе с которыми можно планировать простые проекты, связанные с выращиванием растений, имеющих существенные морфологические различия, которые в дальнейшем станут базой для исследовательских работ по изучению влияния биотических и абиотических факторов среды на их рост и развитие.

С детьми младшего и среднего школьного возраста, когда в рамках школьной программы на уроках по предметам «Окружающий мир» и «Биология» дети изучают анатомию и морфологию растений, целесообразно осуществлять исследовательские проекты затрагивающие первоначальные понятия физиологии, биохимии растений и почвоведения, что сможет обеспечить не только связь с географией, но и совершенствовать метапредметные навыки.

Параллельно с началом изучения химии, посильными для обучающихся будут более сложные опыты по биохимии растений и анализу химического состава различных видов почв, которые могут лечь в основу длительных проектов направленных на выявление взаимосвязи физико-химического состава почв с ростом и развитием растений. Кроме того, на этом этапе обучающихся можно знакомить с элементарными методами математической обработки результатов исследований по определению достоверности различий, обеспечивающих правдивость выводов.

Со старшеклассниками можно осуществлять сложные проекты, направленные на выработку агротехнологических решений, в том числе связанных с автоматизацией процесса выращивания сельскохозяйственных культур, которые будут интересны представителям агробизнеса, что позволит формировать у обучающихся предпринимательские компетенции, представляющие собой набор следующих качеств:

1. Способность нестандартно мыслить и находить новые подходы для решения практических задач.
2. Умение эффективно взаимодействовать с другими людьми, убеждать их, делиться ответственностью и достигать общих целей.
3. Способность планировать, организовывать и контролировать проектную и исследовательскую деятельность.
4. Умение переносить неудачи, извлекать из них уроки и после них вновь разумно рисковать.

Одной из проблем у педагогов и обучающихся является выбор актуальных тем для исследовательских работ и проектов.

В качестве базовых тем для исследований в области агрохимии и агротехнологий мы предлагаем следующие:

1. Изучение способов регулирования водного режима наземных растений.
2. Условия повышения количества белков в семенах сои.
3. Зависимость роста и развития растений от степени засоленности почв.
4. Способы борьбы с засоленностью почв.
5. Интенсивность дыхания растений в зависимости от температуры.
6. Исследование хемотропизма у корней.
7. Влияние экологических факторов на живую фазу почвы.
8. Определение микрофлоры почвы.
9. Способы борьбы с тлей.
10. Определение минералогического состава почв.
11. Лимитирующие факторы плодородия и мелиоративные приемы их минимализации.
12. Проверка закона Р. Сакса на примере балконных сортов томата.
13. Закон совокупного действия факторов жизни растений на примере выращивания балконных сортов томатов.
14. Изучение химического состава почв до и после выращивания культурных растений.

15. Доказательство закона антагонизма ионов при выращивании листового салата.
16. Моделирование закона возрастания плодородия почвы.
17. Эффективность разных видов азотных удобрений.
18. Зависимость интенсивности фотосинтеза от степени оводненности листа или «Эффект Бриллиант».
19. Зависимость урожая картофеля от количества магния в почве.
20. Хлороз томатов: причины и лечение.
21. Зависимость урожая картофеля от количества магния в почве.

Проекты отличаются от исследовательской работы ожидаемым результатом. Если в исследовательской работе результатом является получение нового знания или обнаружение истины, то в проектах – это создание уникального продукта. Мы предлагаем для работы с детьми следующие темы проектных работ:

1. Выращивание томатofeля.
2. Определение состава почв рядом со стоячими водоемами с произрастающим в них Лотосом Комарова с последующим составлением технологической карты его выращивания.
3. Регуляция вкусовых качеств плодов томата сорта «...», предназначенного для выращивания в грунте, от различных концентраций солей в питательном растворе при выращивании его на гидропонике.
4. Выращивание лекарственных трав.
5. Выращивание трав для составления композиций травяного чая.
6. Выращивание картофеля на балконе.
7. Выращивание полиплоидных растений.
8. Идентификация и количественное определение белков в семенах сои, выращенной в разных условиях.
9. Моделирование вертикальных гидропонных ферм.
10. Снижение себестоимости томатов (огурцов, др. культур), выращиваемых в гидропонных установках.
11. Разработка новых субстратов для выращивания растений на гидропонике.
12. Выращивание вешенок.

Таким образом, научно-исследовательская и проектная деятельность в области агротехнологий и агрохимии в образовательных учреждениях дополнительного образования позволяет решать задачи по формированию межпредметных связей

дисциплин естественнонаучного цикла, ранней профориентации детей и подростков, развитию у них предпринимательских навыков, а также по ранней профориентации детей и имеет ряд преимуществ перед средними общеобразовательными учреждениями, что в свою очередь дает возможность повысить качество выполняемых детьми работ.

### **Список литературы**

1. Быканова О.В. Агрехимические опыты как методологическая основа организации учебно-исследовательской деятельности учащихся / О.В. Быканова // *Globularia: межвузовский сборник научно-исследовательских работ студентов*. Вып. 3. - Самара: СГСПУ, 2016. - С. 135-138.
2. Быканова О.В. Основы методики использования агрехимических опытов как средства развития мотивации учащихся к изучению химии/ О.В. Быканова // *Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции учителей химии и преподавателей вузов, г. Пенза, 9 декабря 2015 г.* - Пенза: Изд-во ПГУ, 2015.- С. 73-76.
3. Нелюбина Е.Г. Организация практико-ориентированного обучения химии на основе агрехимических опытов как элемента экологического образования учащихся /Е.Г. Нелюбина, ЛЮВ. Панфилова // *АНИ: педагогика и психология*. - 2020.- №1 (30). -С.204-207.
4. Педагогика и психология: вопросы теории, методологии и практики / Э. С. Абдулаева, Е. И. Аверина, О. В. Бородина – Самара : ООО НИЦ «ПНК», 2022. – 180 с.
5. Чеченихина О.С. Проектная деятельность школьников в системе довузовской подготовки Уральского аграрного университета / О.С. Чеченихина // *АОН*. - 2021.- №3.- С.3-12.
6. Ядыгина Р. Б. Особенности организации и методического обеспечения проектной деятельности в школе /Р.Б. Ядыгина И.В. Пчела // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-i-metodicheskogo-obespecheniya-proektnoy-deyatelnosti-v-shkole> (дата обращения: 24.04.2023).

---

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)**

---

УДК 376.4

**Ибрагимова А.Р., Абакумова А.И. Использование мнемотехники как средства развития связной речи на уроках литературного чтения у младших школьников с задержкой психического развития**

**Ибрагимова Алие Рустемовна**

доцент кафедры специального дефектологического образования, канд. пед. наук  
Крымский инженерно-педагогический институт им. Февзи Якубова  
РФ, г. Симферополь

**Абакумова Алина Игоревна**

студентка кафедры специального дефектологического образования  
Крымский инженерно-педагогический институт им. Февзи Якубова  
РФ, г. Симферополь

**The use of mnemonics as a means of developing coherent speech in the lessons of literary reading in younger students with mental retardation**

**Ibragimova Alie Rustemovna**

Associate Professor of the Department of Special Defectological Education  
Ph.D. pedagogical sciences, Crimean Engineering and Pedagogical Institute  
Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Abakumova Alina Igorevna**

student of the department of special defectological education  
Crimean Engineering and Pedagogical Institute. Fevzi Yakubova  
Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность понятия о мнемотехнике, задачи мнемотехники, а также её значимость при проведении уроков литературного чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В данной статье обусловлена актуальность представленной темы, а также представлены основные требования к созданию мнемотехнического приёма и его применяемые виды, доступные для понимания детям с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** мнемотехника, задачи мнемотехники, требования к мнемотехническому приёму, уроки литературного чтения, дети с задержкой психического развития, младший школьный возраст, связная речь.

**Abstract.** The article discusses the essence of the concept of mnemonics, the tasks of mnemonics, as well as its significance in conducting literary reading lessons for children of primary school age with mental retardation. This article determines the relevance of the presented topic, as well as presents the basic requirements for the creation of a mnemonic device and its types used, accessible for understanding by children with mental retardation.

**Key words:** mnemonics, tasks of mnemonics, requirements for mnemonics, literary reading lessons, children with mental retardation, primary school age, coherent speech.

Актуальность исследования заключается в том, что во время уроков литературного чтения у младших школьников с задержкой психического развития применение традиционных способов работы по развитию связной речи является недостаточным, поэтому необходимо применять более современные, творческие и инновационные методики для формирования и развития связной речи на данных уроках. Мнемотехника – это методика, которая вносит в уроки литературного чтения красочность, современность и возможность к творчеству, что значительно скажется на проявлении интереса к учебной деятельности у учащихся.

Актуальность и значимость речевого развития младших школьников с ЗПР на уроках литературного чтения подчёркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [50]. Составление АООП по литературному чтению начальных классов специальной (коррекционной) школы опирается именно на ФГОС НОО ОВЗ и должно отражать такие коммуникативные универсальные учебные действия [1]:

- выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, ориентируясь на задачи и ситуацию общения, соблюдая нормы литературного языка и нормы «хорошей» речи (ясность, точность, содержательность, последовательность выражения мысли и др.);
- строить монологическое высказывание с учётом поставленной коммуникативной задачи;
- применять приобретённые коммуникативные умения в практике свободного общения и др.

По мнению современных исследователей, таких как, Ж.В. Антипова [2], А.К. Колеченко [3] считается, что использование мнемотехники на уроках литературного чтения и в образовательно-воспитательном процессе, в целом, способствует более полноценному развитию ребёнка.

Речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов. Возникновение речи существенным образом перестраивает память, восприятие и особенно мышление. При включении в познавательную деятельность ребёнка слово становится орудием мышления. Для того, чтобы обучить детей применять рациональные способы работы с информацией, научить приёмам

запоминания и обработки информации, учитывая индивидуальные особенности детей с ЗПР, в работу включается технология мнемотехники.

Мнемотехника – это система методов и приёмов, которые способствуют эффективному запоминанию, сохранению и воспроизведению информации. Применение мнемотехники на уроках литературы в младших классах детей с ЗПР имеет ряд задач:

- Развитие связной речи.
- Развитие способностей у детей используя графические аналогии понимать и рассказывать знакомые сказки, запоминать и рассказывать стихи по мнемотаблице.
- Обучение учеников правильному звукопроизношению. Знакомство со звуками и буквами.
- Развитие умственной активности, сообразительности, наблюдательности, умения сравнивать, выделять существенные признаки.
- Развитие у школьников психических процессов: мышления, внимания, воображения, памяти (различные виды).

В своих трудах Л.В. Омельченко [4], В.К. Воробьёва [5] отмечают, что приёмы мнемотехники оказывают значительное влияние и являются эффективными средствами обучения детей младших классов с задержкой развития на уроках литературного чтения для выработки навыков связного текста, активизации содержательной и языковой сторон речевых высказываний учащихся с ЗПР.

Различные мнемотехнические схемы выполняют роль своеобразного зрительного плана, который оказывает детям помощь в правильном изложении своих мыслей, в подборе нужных слов и других средств языка при построении логически последовательных и развернутых высказываний.

Ж. А. Конкабаева и Л.Н. Лиходедова в своей научной статье выделили основные требования к созданию мнемоприёма [6]:

- Небольшой объем, краткость и ясность, отсутствие ненужных, второстепенных деталей.
- Максимальная эмоциональность, образность, ассоциативность, совокупность которых должно привести к повышению интереса, позитивному настрою и положительным эмоциям, а также к развитию воображения.
- Взаимодействие учеников и педагога, т.е. благополучный психологический климат, который создаёт доброжелательные отношения.

На уроках литературного чтения применение приёма мнемотехники, помогает учащимся более активно включаться в учебную деятельность, что позволяет добиваться устойчивого внимания школьников и поддержания их интереса к материалу на протяжении всего занятия, а также способствует активизации речевой деятельности.

Педагог Ж.М. Беляева [7] кратко описала суть применения мнемосхем, которая заключается в следующем: для каждого слова или небольшого по объёму словосочетанию подбирается картинка (изображение); тем самым получается, что всё содержание текста зарисовывается схематично. Схемы являются своеобразным визуальным планом, который помогает детям в создании монологов, т.е. служат для правильного выстраивания строения рассказа, его последовательности, а также лексико-грамматической наполняемости рассказа.

Опираясь на исследования Л.В. Омельченко можно выделить этапы работы на уроках литературного чтения по мнемотаблицам. Автором предлагается построить эту работу в три этапа [8]:

1 этап: восприятие таблицы и подробный разбор изображённого на ней материала.

2 этап: совершается перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов слов в образы.

3 этап: после перекодирования ученики пересказывают сказку или рассказ по нужной теме либо самостоятельно, либо с помощью педагога.

При развитии связной устной речи на уроках литературного чтения для учащихся с ЗПР посредством мнемотехники могут применяться следующие виды работы:

- отгадывание и загадывание загадок с помощью мнемотаблиц;
- составление рассказа, пересказа с опорой на мнемотаблицу;
- творческие рассказы с опорой на мнемотаблицу;
- заучивание стихотворений по мнемотаблице;
- работа с пословицами и поговорками.

Таким образом, можем сказать о том, что на уроках литературного чтения применение приёма мнемотехники помогает учащимся более активно включаться в учебную деятельность, что позволяет добиваться устойчивого внимания школьников и поддержания их интереса к материалу на протяжении всего занятия, а также способствует активизации речевой деятельности. Также нами были рассмотрены основные виды мнемотехнического приёма, применяемые на уроках литературного



чтения и описаны основные требования, предъявляемые к созданию мнемоприёма, которые способствуют детям с задержкой психического развития более лёгкому восприятию и усвоению материала.

### **Список литературы**

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа по литературному чтению начальных классов специальной (коррекционной) школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2020/04/01/adaptirovannaya-osnovnaya-obshcheobrazovatel'naya-programma/>
2. Антипова, Ж.В. Преодоление общего недоразвития речи у школьников: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Сфера: Секачев, 2007. – 224с.
3. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2008. – 367с.
4. Омельченко, Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи: научно-методический журнал «Логопед» №4 / Л.В. Омельченко. – Воронеж: 2008. – 102-115с.
5. Воробьёва, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьёва. – М.: МОДЕК, 2016. – 233с.
6. Конкабаева, Ж.А., Лиходедова Л.Н. Использование приемов мнемотехники как средство развития связной речи младших школьников с ЗПР на уроках чтения: научная статья / Ж.А. Конкабаева, Л.Н. Лиходедова. – Научный альманах. – 2016. – № 3. – 183-187с.
7. Беляева, Ж.М. Мнемотехника на уроках литературного чтения: методическая разработка / Ж.М. Беляева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2018/03/26/mnemotehnika-na-urokah-literaturnogo-chteniya>
8. Омельченко, Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи: научно-методический журнал «Логопед» №4 / Л.В. Омельченко. – Воронеж: 2008. – 102-115с.

УДК 376.4

**Ибрагимова А.Р., Абакумова А.И. Особенности развития связной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

**Ибрагимова Алие Рустемовна**

доцент кафедры специального дефектологического образования, канд. пед. наук  
Крымский инженерно-педагогический институт им. Февзи Якубова  
РФ, г. Симферополь

**Абакумова Алина Игоревна**

студентка кафедры специального дефектологического образования  
Крымский инженерно-педагогический институт им. Февзи Якубова  
РФ, г. Симферополь

**Features of the development of coherent speech in children of primary school age with mental retardation**

**Ibragimova Alie Rustemovna**

Associate Professor of the Department of Special Defectological Education  
Ph.D. pedagogical sciences, Crimean Engineering and Pedagogical Institute  
Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Abakumova Alina Igorevna**

student of the department of special defectological education  
Crimean Engineering and Pedagogical Institute. Fevzi Yakubova  
Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности развития связной речи у младших школьников с задержкой психического развития, даны определения понятия. Обусловлена актуальность данной темы, дано определение такого понятия, как речь. В статье рассмотрены имена педагогов, занимающихся вопросом развития связной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** дети, задержка психического развития, особенности, развитие, связная речь, младший школьный возраст.

**Abstract.** This article discusses the features of the development of coherent speech in younger students with mental retardation, and defines the concept. The relevance of this topic is determined, the definition of such a concept as speech is given. The article considers the names of teachers involved in the development of coherent speech of children of primary school age with mental retardation.

**Key words:** children, mental retardation, features, development, coherent speech, primary school age.

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в совместной деятельности, в общественной жизни, в обмене информацией, в познании мира, в образовании.

Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития, их психофизическое развитие изменяют процесс овладения ими речевой функцией и определяют своеобразие их речевого развития: речевая инактивность, ограниченность словаря, бедность грамматических конструкций, затруднения при развёрнутом связном высказывании. Актуальность исследования обусловлена тем, что одной из основных проблем в современной системе обучения и воспитания детей с задержкой психического развития является проблема развития связной речи. Чаще всего интеллектуальные нарушения способствуют недостаточному развитию связной речи, что, несомненно, оказывает влияние на развитие познавательной деятельности в целом.

Исследования С.Г. Шевченко показали, что дети с задержкой психического развития имеют дефекты как устной, так и письменной речи [1].

В. К. Воробьева считает, что связная речь, состоит из связанных сообщений, имеет непростую степень строения, которая является достаточно тяжёлой в усвоении школьниками с задержкой психического развития. Если учесть то, что ребёнок научился владеть фразами, это не будет в полной мере означать то, что у ребёнка будут умения, которые направляются на создание связных сообщений [2].

Чаще всего интеллектуальные нарушения способствуют недостаточному развитию связной речи, что, несомненно, оказывает влияние на развитие познавательной деятельности в целом.

По мнению Т.В. Тумановой, одной из особенностей речи детей с психической задержкой является возможность легко соскальзывать с одной темы на другую, на ту, которая больше знакома или интересна ребёнку. Ко всему этому, у учащихся зачастую не прослеживается чёткий замысел высказывания. Эти перечисленные особенности монологической речи учащихся младших классов с ЗПР свидетельствуют о динамических нарушениях речевой деятельности, которые, прежде всего, выражаются в несформированности оформления высказывания [3].

Педагог А.Д. Гонеев в своих исследованиях проанализировал связную речь учеников младшего школьного возраста с ЗПР и пришёл к выводу о том, что их речь соответствует потребностям для повседневного общения. Автор считает, что у данной категории детей не всегда присутствуют грубые нарушения произношения, грамматического строя и лексики. Но, в целом, речь учащихся с задержкой

психического развития смазанная и неотчётливая. А.Д. Гонеев связывает всё это с тем, что таким детям характерна малая подвижность артикуляционного аппарата [4].

В свою очередь, К.Е. Бухарина считает, что отставание учащихся младших классов с ЗПР по уровню развития лексической, грамматической и семантической сторон речи происходит вследствие невысокой познавательной активности учеников. Отсюда следует и незначительно развитый словарный запас. Автор отмечает не только незначительный объём употребляемых слов, но и особую специфику применения имеющегося словарного запаса. Данная специфика заключается в том, что учащиеся не чувствуют семантической значимости однородных слов и смешивают их по ситуативной близости [5].

Рассмотрим мнение педагога Н.Ю. Боряковой, которая выделила характерные особенности сформированности связной речи у детей с задержкой психического развития. Она отметила, что в связной монологической речи детей с ЗПР имеются свои особые характеристики. Дети, с задержкой психического развития получая задания по пересказу текста, выделяют для себя важные детали, связанные с воспроизведением содержательной части текста. Они пересказывают текст со всеми подробностями, проявляя высокую степень точности всех деталей.

Дети с задержкой развития удерживают в памяти определённые слова и выражения, но на короткое время, с целью быстрого и качественного пересказа. Но, невзирая на такую способность памяти, эти фрагменты быстро забываются детьми с ЗПР. Так как особенности мозговой деятельности ребёнка не дают возможности вносить запоминаемые и воспроизводимые ранее фрагменты текста в словарный запас и тем самым препятствуют расширению и активизации словарного запаса ребёнка [6].

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебряков также смогли выявить особые черты в связном речевом развитии у детей младшего школьного возраста с ЗПР, которые касаются процесса расширения словарного запаса и формирования грамматического строя речи. Детям с ЗПР сложно формировать целенаправленные высказывания. Они чаще используют более простые, примитивные грамматические конструкции при формировании речевых оборотов. Также, дети с нарушениями развития имеют трудности в связности изложения своих мыслей. При составлении предложений с опорными словами, многие дети допускают ошибки, то есть, ошибочно оформляют речевые обороты [7].

Также по мнению В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, дети с ЗПР используют простую диалогическую речь. Излагая свои мысли, они строят предложения с

большим количеством ошибок. Это очень заметно в процессе составления сложного предложения. Происходит легкое соскальзывание с основной темы, переплетение тем друг с другом. Дети чаще выбирают знакомые темы для раскрытия, игнорируя в тоже время основное задание [8].

Подводя итог о вышесказанном, можно отметить, что наиважнейшим условием успешного обучения ребёнка в школе является развитие связной речи. Становление речевой деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития носит достаточно специфический характер. В основном, для речевой деятельности детей с ЗПР характерна недостаточность монологической связной речи. Для детей данной категории присущи значительные трудности в словесной регуляции деятельности.

Также можно сделать вывод о том, что у детей с задержкой психического развития прослеживаются нарушения всех сторон речи, замедление и отставание в формировании высших психических функций, и несомненно данные особенности значительно затрудняют их обучение в целом, а также негативно влияют на формирование самостоятельного навыка связного говорения. Также, можно отметить, что от уровня сформированности связной (диалогической и монологической) речи зависит полнота познания окружающего мира, а также развитие личности в целом.

### **Список литературы**

1. Шевченко, С.Г. К вопросу о коррекции умственного и речевого развития детей с задержкой психического развития. / С.Г. Шевченко – М.: Дефектология №1, 1994. – 15-18с.
2. Воробьёва, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьёва. – М.: МОДЕК, 2016. – 233с.
3. Туманова, Т.В. Методы изучения процессов словообразования у школьников с речевой патологией. Дети с проблемами в развитии: автореф. дис. доктора пед. наук / Т.В. Туманова. – М., 2005. – 7 с.
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 2018. – 272с.
5. Бухарина, К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 4–5 лет с ОНР и ЗПР: методическое пособие / К.Е. Бухарина. – М.: Владос, 2018. – 833с.
6. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов педвузов / Н.Ю. Борякова – М.,: Астрель, 2007. – 187с.
7. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. / под ред. Н.В. Серебряков, С.В. Зорина. – М., 2003. – 304с.
8. Ковшиков, В. А., Демьянов, Ю. Г. О речевых нарушениях у детей с ЗПР // Научно-теорет. конф. Дефектология. – Л., 1967. – 95с.

УДК 159.9

**Ибрагимова А.Р., Абхаирова П.Э. Роль игровых ситуаций в коррекции произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития**

**Ибрагимова Алие Рустемовна**

канд. пед. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Абхаирова Пакизе Эскендеровна**

студентка, кафедра специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова РФ, г. Симферополь

**The role of game situations in the correction of arbitrary attention of younger schoolchildren with mental retardation**

**Ibragimova Aliye Rustamovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova,  
Russian Federation, Simferopol

**Abhairova Pakize Eskenderovna**

student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering  
Pedagogical University named after Fevzi Yakubova  
Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** Статья рассматривает вопрос о роли игровых ситуаций в коррекции произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития. В результате исследования было показано, что использование игровых ситуаций в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с задержкой психического развития позволяет эффективно развивать у них произвольное внимание.

**Ключевые слова:** игровые ситуации, коррекционный процесс, произвольное внимание, младший школьный возраст, задержка психического развития.

**Abstract.** The article considers the role of game situations in the correction of arbitrary attention in younger schoolchildren with mental retardation. As a result of the study, it was shown that the use of game situations in correctional and developmental work with younger schoolchildren with mental retardation allows them to effectively develop arbitrary attention.

**Keywords:** game situations, correctional process, attention achievement, primary school age, mental retardation.

В современном обществе все большее количество детей с задержкой психического развития сталкивается с проблемами на уроках и в повседневной жизни. Одной из основных трудностей, с которыми они сталкиваются, является неспособность концентрироваться и удерживать внимание на задании в течение

продолжительного времени. Это, в свою очередь, приводит к трудностям в усвоении нового материала и затягиванию выполнения заданий.

Игровые ситуации могут помочь в решении данной проблемы. Они способствуют развитию произвольного внимания, улучшают память и мышление, увеличивают мотивацию к учению. В играх дети учатся лучше ориентироваться в ситуации, быстро переключаться с одной задачи на другую, а также управлять своим поведением и эмоциями.

Однако, не все игры могут быть эффективными для коррекции произвольного внимания. Необходимо учитывать возраст, психологические особенности и интересы детей с задержкой психического развития. Кроме того, игровые ситуации должны быть специально разработаны для улучшения концентрации и удержания внимания.

В своих трудах К.Д. Ушинский подчеркивал важность игры в образовательном и воспитательном процессе. Он считал, что игра является естественной формой деятельности для детей и одновременно может быть использована как средство воспитания и обучения. К.Д. Ушинский считал, что «в игре дети могут обнаружить свои способности, учиться новым навыкам, развивать свои качества и достигать целей, что в свою очередь приводит к успеху в учебе и в жизни в целом. Таким образом, игра имеет большое значение для успешного развития личности ребенка» [4, с. 50].

Исследования Е.Е. Чернявской подчеркивают, что игра не только помогает детям развивать свои интеллектуальные и физические способности, но и учиться взаимодействовать с другими людьми, принимать решения и находить решения проблем. Кроме того, игры способствуют развитию воображения и творческого мышления детей. Поэтому важно, чтобы родители и воспитатели создавали детям возможности для игры и поддерживали их интерес к этому занятию [5].

В педагогике есть прекрасные традиции использования игры. Как утверждает исследование Д.Б. Эльконина, игра является одним из основных видов деятельности человека, поэтому игровые элементы фактически можно использовать на любых этапах учебно-воспитательной работы [6].

Исследователями О.А. Степановой, М.Э. Вайнер и Н.Я. Чутко подчеркивается, что игровые ситуации могут быть использованы как один из методов активного обучения, поскольку они действительно позволяют организовать обучение в свободной форме и максимально приблизить его к реальной жизни. Суть этого метода состоит в том, что обучение происходит через активное участие учеников в игровых

ситуациях, что способствует не только более глубокому усвоению материала, но и развитию креативности, критического мышления и социальных навыков [3].

То, что в обычной неигровой ситуации для ребенка скучное, неприятное и утомительное, в игре благодаря его эмоциональной привлекательности, преодолевается успешно и легко.

Процесс игры может быть увлекательным и интересным для детей, повышая их мотивацию и настроение. Кроме того, игра позволяет ребенку сосредоточиться на интересующих его вещах и забыть о том, что происходит вокруг, что также может помочь в преодолении неприятных ситуаций. Большинство детей более относительно свободно и без страха себя проявляют в рамках игровых ситуаций [1].

Игровые ситуации имеют важную роль в коррекции произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития. В игровой форме обучения все участники игры активно включаются в процесс и учатся новому, не замечая для себя утомления и напряжения.

В играх можно использовать различные задания, которые требуют сосредоточенности и внимания. Например, задания на поиск предметов, сбор пазлов, выполнение различных логических задач, описание и запоминание объектов и др. Такие игры и задания помогают развивать произвольное внимание, улучшают визуальное и слуховое восприятие, укрепляют память, улучшают концентрацию внимания.

В процессе игры можно также повысить мотивацию ребенка к обучению и развить его творческие способности. Кроме того, игровые ситуации способствуют формированию социальных навыков и умения работать в команде [1].

Далее приведем примеры игровых ситуаций в коррекции произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития:

1. «Ищем пары». Ребенку предлагаются две кучки картинок (например, картинки животных) и он должен найти пары и расположить их рядом.

2. «Золотой ключик». Ребенку показываются несколько фотографий, а он должен запомнить, какие изображения были на них. Затем преподаватель задает вопросы о том, что было на каждом изображении.

3. «Найди отличия». Ребенку показываются две картинки, и он должен найти и назвать различия между ними.

4. «Что забыл заяц?». Ребенку показывается рисунок, на котором изображены несколько предметов. Затем рисунок скрывается, и ребенок должен назвать все предметы, которые видел.



5. «Лабиринт». Ребенку предлагается найти выход из лабиринта, последовательно переходя от одного круга к другому.

6. «Особое слово». Ребенку предлагается назвать все слова, которые начинаются на определенную букву.

7. «Какое число?». Ребенку показываются цифры и он должен сложить или вычесть их в зависимости от заданного числа.

8. «Поиск предметов» – ученику даются 5-10 предметов, которые нужно расположить в определенном порядке на столе. Затем предметы снимаются со стола, и ученик должен восстановить их положение по памяти.

9. «Спрятанные буквы» – ученику даются листки, на каждом из которых спрятана одна буква. Ученик должен найти и отметить их.

10. «Концентрация внимания на уменьшение шума» – ученики играют в парах, один ученик шумит, а второй должен сконцентрировать внимание на задании, не обращая внимание на шум.

11. «Следи за мячом» – ученик должен следить за мячом, который перебрасывается с одной руки на другую.

12. «Последовательность цифр» – ученику предлагают последовательность цифр, которую нужно запомнить и воспроизвести.

13. «Игра в 20 вопросов» – ученики играют в игру, в которой нужно задавать друг другу вопросы, отвечая на которые можно угадать загаданное слово [2].

Важно отметить, что игровые ситуации должны быть адаптированы к уровню развития каждого конкретного ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и потребности. Таким образом, использование игровых ситуаций в коррекции произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития имеет положительный эффект и помогает развитию важных навыков [3].

Таким образом, что использование игровых ситуаций оказывает положительный эффект на развитие произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития. В игровой ситуации дети учатся концентрировать свое внимание на конкретной задаче или действии, а также развивают пространственное и временное восприятие. Они становятся более уверенными в своих действиях, улучшают координацию движений и развивают логическое мышление. Игровые ситуации можно использовать как в контексте индивидуальной работы с детьми, так и в рамках групповых занятий. Главное, чтобы игры были интересными и понятными для детей, подходили к их возрасту и уровню развития.

### Список литературы

1. Абрамов, Д.В. Коррекция и развитие произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития / Д.В. Абрамов, И.А. Годылева // Вестник науки и образования. 2021. №5-3 (118). – С. 1–3.
2. Завьялова, Т.Л. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников / Т.Л. Завьялова, И.В. Стародубцева. – М.: Аркти, 2008. – 56 с.
3. Степанова, О.А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями: учеб. пособие для сред. проф. образ. / О.А. Степанова, М.Э. Вайнер, Н.Я. Чутко. – М.: Академия, 2003. – 271 с.
4. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М: Педагогика, 2009. – 528 с.
5. Чернявская, Е.Е. Дидактическая игра как средство развития произвольного внимания детей дошкольного возраста / Е.Е. Чернявская // Вестник экспериментального образования. 2015. №3. – [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-proizvolnogo-vnimanija-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 17.02.2023).
6. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС. – [Электронный ресурс] – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000599457> (дата обращения: 17.02.2023).

УДК 376.4

**Османова Э.Э., Ибрагимова А.Р. Возможности уроков литературного чтения в формировании читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития**

**Османова Эльмаз Энверовна**

студентка, кафедра специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Научный руководитель**

**Ибрагимова Алие Рустемовна**

канд. пед. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**The possibilities of literary reading lessons in the formation of reading independence of younger schoolchildren with mental retardation**

**Osmanova Elmaz Enverovna**

student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Scientific adviser**

**Ibragimova Aliye Rustemovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova  
Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности уроков литературного чтения для формирования читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития. Авторы подчеркивают важность выбора подходящей литературы, объяснения новых слов, поддержки чтения, обсуждения текста, развития планирования и самостоятельности, а также развития эмоциональной связи с литературой. Авторы утверждают, что такие возможности уроков литературного чтения помогают не только формировать читательскую самостоятельность, но и повышать уровень образовательных результатов и уверенности в себе.

**Ключевые слова:** уроки литературного чтения, читательская самостоятельность, младшие школьники, задержка психического развития, поддержка чтения, обсуждение текста, эмоциональная связь с литературой.

**Abstract.** The article discusses the possibilities of literary reading lessons for the formation of reading independence of younger schoolchildren with mental retardation. The authors emphasize the importance of choosing the appropriate literature, explaining new words, supporting reading, discussing the text, developing planning and independence, as well as developing an emotional connection with literature. The authors claim that such opportunities of literary reading lessons help not only to form reader's independence, but also to increase the level of educational results and self-confidence.

**Keywords:** literary reading lessons, reading independence, younger schoolchildren, mental retardation, reading support, text discussion, emotional connection with literature.

С первых дней обучения детей с задержкой психического развития в специальной (коррекционной) школе стремиться приобщить детей к искусству чтения. Этот процесс проходит на разных уроках, но прежде всего это задача решается на уроках литературного чтения.

На уроках литературного чтения как отмечают Ю.А. Костенкова и Н.В. Чаркина педагоги используют различные методики, направленные на формирование читательской самостоятельности у детей с задержкой психического развития. Важной задачей является подбор литературных произведений, которые будут интересны и доступны для данной возрастной группы детей. Кроме того, на уроках используются игровые и практические задания, которые помогают детям лучше усваивать материал и формировать навыки чтения [4].

Важно помнить, что каждый ребенок с задержкой психического развития уникален и требует индивидуального подхода к обучению. Педагоги должны учитывать особенности развития каждого ребенка и подбирать методики и задания, которые будут наиболее эффективны для данного ребенка. В результате эффективного обучения на уроках литературного чтения дети с задержкой психического развития смогут формировать навыки чтения, повышать свою грамотность и развивать свои интересы в этой области.

Уроки литературного чтения могут быть эффективным средством формирования читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития. Вот некоторые конкретные возможности уроков литературного чтения для достижения этой цели:

1. Выбор подходящей литературы: учителя могут помочь младшим школьникам выбрать литературу, которая будет интересна их возрасту и уровню чтения. Это также поможет повысить мотивацию к чтению.

Учителя должны иметь представление о том, какие книги могут быть интересны и доступны для данной возрастной группы детей, а также о том, какие трудности могут возникнуть при чтении каждого конкретного произведения.

Важно выбирать литературу не только с учетом возраста и уровня чтения ребенка, но и с учетом его интересов и потребностей. Например, если ребенок любит животных, можно выбрать книги о животных или про жизнь в дикой природе. Если ребенок любит фантазировать, можно выбрать книги о фантастических приключениях [2].

Выбор хорошей литературы может значительно увеличить мотивацию ребенка к чтению и уверенность в своих способностях. Книги, которые по содержанию и языку

доступны для ребенка, но при этом не лишены интересного сюжета, героев и задач, могут стать настоящим открытием для младшего школьника с задержкой психического развития [1].

2. Объяснение новых слов: учителя могут объяснять новые слова и термины из текста, чтобы помочь детям понимать их смысл и увеличить словарный запас.

Если ребенку необходимо останавливаться каждый раз, чтобы выяснить смысл новых слов, это может сильно затормозить его процесс чтения и восприятия текста.

Учителя могут помочь ребенку расширить свой словарный запас, указывая на незнакомые слова и объясняя их значение. Кроме того, можно использовать различные стратегии для запоминания новых слов, например, использовать синонимы или ассоциации, попросить ребенка объяснить слово своими словами и т.д.

Объяснение новых слов и терминов в тексте не только помогает младшим школьникам лучше понимать прочитанный материал, но также способствует развитию их словарного запаса и уверенности в коммуникации [5].

3. Поддержка чтения: учителя могут помогать младшим школьникам с задержкой психического развития при чтении, чтобы они получали удовольствие и не испытывали трудностей в понимании. Например, учителя могут читать вслух некоторые участки текста, замедлять темп чтения, задавать вопросы для проверки понимания [3].

4. Обсуждение текста: учителя могут проводить обсуждение текста, чтобы помочь детям анализировать и понимать его содержание, а также формировать критическое мышление.

Обсуждение текста позволяет детям анализировать, понимать и интерпретировать содержание прочитанного текста. Это помогает им развивать критическое мышление, умение делать выводы, задавать вопросы и выражать свои мысли.

Во время обсуждения текста учителя могут задавать вопросы, направленные на понимание содержания текста, оценку характеров и поступков героев, формирование мнения и т.д. Также в процессе обсуждения ребенок может выражать свои мысли, рассуждать над темами, выдвигать свои идеи, что помогает ему развивать коммуникативные навыки.

Обсуждение текста может быть особенно эффективным для младших школьников с задержкой психического развития, так как помогает им структурировать информацию и использовать ее в повседневных ситуациях. Кроме

того, обсуждение текста помогает учиться работать в группе, учитывать мнения других людей и выражать свое мнение с уважением к другим [7].

5. Развитие планирования и самостоятельности: учителя могут поощрять младших школьников с задержкой психического развития планировать свои чтения, выбирать книги самостоятельно, делать заметки и задавать вопросы.

Планирование чтения может включать выбор времени для чтения, определение количества страниц, которые необходимо прочитать за один раз, и выбор цели чтения (например, чтобы узнать что-то новое, развить свой словарный запас или просто насладиться чтением).

Выбор книг также может быть основан на личных предпочтениях и интересах, а не только на задачах учителя. Кроме того, учителя могут научить детей делать заметки и задавать вопросы, чтобы улучшить их понимание прочитанного и развить критическое мышление.

Поощрение самостоятельности и планирования помогает младшим школьникам с задержкой психического развития стать более организованными, ответственными и самостоятельными в своих учебных достижениях и повседневной жизни [8].

6. Развитие эмоциональной связи с литературой: учителя могут помочь младшим школьникам с задержкой психического развития воспринимать литературу как что-то важное и ценное, связанное с их эмоциональным пространством.

Учителя могут помочь детям воспринимать литературу как что-то важное и ценное, связанное с их эмоциональным пространством, путем использования различных методик.

Например, учителя могут использовать разные техники чтения вслух, чтобы привлечь внимание и заинтересовать детей в процессе чтения. Также можно использовать иллюстрации, чтобы помочь детям визуализировать персонажей и действие.

Другой способ развития эмоциональной связи с литературой - это обсуждение прочитанного, идентификация с персонажами и их чувствами, осмысление смысловых конструкций и глубинных идей [4].

Предоставление детям разнообразных литературных жанров и тем также способствует развитию эмоциональной связи с литературой. Например, чтение книг о приключениях, дружбе или семье может помочь детям понять и оценить различные чувства и отношения, которые есть в реальной жизни.

Эмоциональная связь с литературой не только помогает детям развить свои эмоциональные навыки, но и вдохновляет их на чтение, что способствует развитию их литературной грамотности [5].

Таким образом, возможности уроков литературного чтения, которые были перечислены в данной статье, не только помогут младшим школьникам с задержкой психического развития формировать читательскую самостоятельность, но и повысить уровень их образовательных результатов и уверенности в себе. Кроме того, формирование читательской самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития помогает повысить их уверенность в себе. Дети начинают понимать, что они могут читать и понимать тексты, что они способны учиться и достигать новых результатов. Это очень важно в процессе обучения, так как уверенность в своих силах часто становится фактором, определяющим успех в обучении.

### **Список литературы**

1. Мищенко, З.И. Основные направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в условиях образовательного процесса / З.И. Мищенко, Л.И. Мищенко. // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. – С. 359–367.
2. Заиграева, Н.В. Развитие интереса к читательской деятельности во внеурочное время у младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Заиграева, Н.А. Хайрюзова // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2022. №4 (49). – С. 54–64
3. Ильина, И.Б. Особенности общения со сверстником младших школьников с задержкой психического развития в условиях художественной деятельности / И.Б. Ильина. // Известия российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. – 2009 – № 98. – С. 262–268.
4. Костенкова, Ю.А. Особенности отношения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития к чтению / Ю.А. Костенкова, Н.В. Чаркина // Образование и общество. – 2010. – № 5 (64). – С. 40–45.
5. Степина, О.С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.С. Степина. – Екатеринбург: [б. и.], 2009. – 22 с.
6. Чаркина, Н.В. Формирование мотивационной готовности к овладению. чтением у младших школьников с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие / Н.В. Чаркина. – Орёл: ОГУ имени. И.С. Тургенева, 2019. – 80 с.
7. Шкляр, Н.В. Развитие познавательного интереса у школьников с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Шкляр // Социосфера. – 2015. – № 4. – С. 91–94.
8. Шуклова, Л.А. Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: подходы и их решение / Л.А. Шуклова. // Сибирский педагогический журнал, 2019. – С. 267–271.

УДК 376.4

**Османо́ва Э.Э., Ибрагимо́ва А.Р. Особенности читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития**

**Османо́ва Эльмаз Энверовна**

студентка, кафедра специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Научный руководитель Ибрагимо́ва Алие Рустемовна**

канд. пед. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Features of reading independence of younger schoolchildren with mental retardation**

**Osmanova Elmaz Enverovna**

student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova Russian Federation, Simferopol

**Scientific adviser Ibragimova Aliye Rustemovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования читательской самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития. Описываются причины недостаточной мотивации и интереса к чтению у таких детей и показано, что определенные методики и подходы могут помочь в достижении эффективности в обучении. Авторы отмечают, что использование игровых, практических и творческих заданий способствует формированию навыков и интереса к чтению у детей с задержкой психического развития. Также подчеркивается важность формирования культуры чтения и читательской компетентности, которые оказывают значительное влияние на успешность дальнейшего обучения этих детей.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, младшие школьники, читательская самостоятельность, читательская компетентность.

**Abstract.** The article discusses the features of the formation of reader's independence in younger schoolchildren with mental retardation. The reasons for the lack of motivation and interest in reading in such children are described and it is shown that certain methods and approaches can help in achieving effectiveness in learning. The authors note that the use of game, practical and creative tasks contributes to the formation of skills and interest in reading in children with mental retardation. The importance of the formation of a reading culture and reading competence, which have a significant impact on the success of further education of these children, is also emphasized.

**Keywords:** mental retardation, primary school students, reading independence, reading competence.



Начальная школа очень важный период для формирования у детей любви к чтению и литературе. В этом возрасте дети очень отзывчивы на новые знания и впечатления, и важно использовать этот момент для привлечения их внимания к чтению.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности при чтении и усвоении материала, что может привести к отсутствию интереса к чтению и развитию творческих способностей. Для таких детей необходимы специальные методики и подходы к обучению чтению, направленные на развитие их индивидуальных способностей и потребностей [7].

Особенности читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития рассматривались в трудах Д.А. Долгобородовой [2], Н.В. Заиграевой [4], И.Б. Ильиной [5], Ю.А. Костенковой [6] и др.

Исследования В.И. Лубовского и Л.И. Переслени позволили говорить о том, что дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в процессе овладения навыком чтения. Они с трудом овладевают техникой чтения. Им трудно понять смысл прочитанного. При чтении дети допускают большое количество ошибок. В начале обучения дети с трудом понимают смысл простейших образных выражений, фразеологических оборотов [7].

Детям с задержкой психического развития не помогает контекст произведения в понимании трудных слов и словосочетаний. Зачастую учащимся не помогает предварительная работа по разбору новых слов и словосочетаний. Эти трудности связаны со сниженным запасом знаний и представлений об окружающем мире, бедный словарный запас. Поэтому дети не могут выделить главную мысль прочитанного текста, выделить новую для себя информацию.

Также Л.А. Шуклова указывала, что дети с задержкой психического развития, с которыми в первом классе не проводилась специальная работа по обучению чтению, не владеют навыком чтения в нужном объеме. Дети нетвердо знают буквы, медленно по слогам читают буквы простейших слоговых структур, для них характерно так называемое «причитывание», когда дети как бы нанизывают буквы при чтении слова. Самыми распространенными ошибками являются различные замены, перестановки, пропуски. Это связано с недостатками зрительного восприятия, слабостью звукового анализа и синтеза [8].

Исследования А.О. Дробинской показали, что дети испытывают затруднения по всем компонентам обучения в течение всего периода начального обучения. В таком компоненте чтения как техника чтения на первом году обучения дети находятся на

словоаналитическом этапе чтения. К концу первого класса большинство детей усваивают слоговой способ чтения и переходят к чтению целыми словами. Однако, часть детей читают только по буквам. Особую трудность представляют слова со стечением согласных. Темп чтения первоклассников отличается значительной вариативностью. Сложные для восприятия тексты читаются более медленно [3].

Для учащихся с задержкой психического развития свойственно стремление понять смысл прочитанного, что отличает их от детей с нарушениями интеллекта. Желание понять прочитанное внешне проявляется запинками в словах при чтении, необоснованными паузами во фразах.

М.О. Винник отмечала, что формально эти недостатки являются ошибками чтения, но, учитывая особенности детей с задержкой психического развития, их следует рассматривать как типические особенности становления навыка сознательного чтения на первом году обучения у детей [1].

Особенности читательской самостоятельности младших школьников с задержкой психического развития могут проявляться в следующих аспектах:

– Уровень чтения: у младших школьников с задержкой психического развития уровень чтения может быть ниже, чем у сверстников без задержки.

– Понимание текста: у детей с задержкой развития может быть сложнее понимать тексты, особенно содержащие абстрактные понятия или метафоры.

– Самостоятельность: дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности в самостоятельном выборе литературы и планировании своего чтения.

– Мотивация: дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности в мотивации к чтению, особенно если они сталкиваются с трудностями в чтении и понимании текстов.

– Критическое мышление: дети с задержкой психического развития могут иметь трудности с критическим мышлением и анализом прочитанного материала [3].

Использование игровых, практических и творческих заданий может способствовать формированию навыков и интереса к чтению у детей с задержкой психического развития.

Игры, например, могут включать чтение историй в игровой форме, где дети играют роли персонажей, эмоционально откликаются на происходящее и могут применять новые знания в реальной жизни.

Практические задания могут состоять из чтения инструкций и выполнения заданий по материалам или игрушкам, что поможет детям применить полученные навыки чтения в обычной жизни.

Творческие задания могут включать чтение литературных произведений и создание историй, рисунков, коллажей, что позволит детям выразить свои мысли и чувства через творческий процесс.

Такой подход помогает детям сохранять интерес к чтению, развивать навыки и хотеть больше узнать о литературе. Кроме того, использование игровых, практических и творческих заданий позволяет индивидуализировать подход к обучению чтению детей с задержкой психического развития и приспособлять его к их индивидуальным потребностям.

Формирование культуры чтения и читательской компетентности играют важную роль в успешности дальнейшего обучения детей с задержкой психического развития [6].

Навык чтения - это основа для усвоения знаний и развития навыков в различных предметах. Он позволяет детям учиться самостоятельно, развивать свои интересы и открытость к новому. Чтение также помогает развивать воображение, логическое мышление и способности к креативности.

Однако, чтение - это не только навык, но и культура. Чтение литературы помогает детям развивать представления о мире и пространстве, расширять свой кругозор и культурный уровень, формирует мировоззрение и ценности. Кроме того, чтение литературы помогает детям научиться эмпатии и пониманию других людей и культур.

Хорошая читательская компетентность - это умение понимать текст, работать с ним, анализировать и оценивать. Умение эффективно работать с текстом помогает детям лучше усваивать знания и справляться с учебными заданиями. Кроме того, читательская компетентность помогает детям развивать критическое мышление и умение принимать информированные решения в различных ситуациях [5].

Таким образом, наиболее ярко особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проявляются в процессе овладения чтением. Дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности при формировании всех компонентов чтения, что подтверждается многочисленными исследованиями в этой области. Для чтения детей с задержкой психического развития характерно: сложности в овладении синтетическими приемами чтения; достаточно медленный темп чтения особенно на первом году

обучения; наличие большого количества ошибок при чтении. Читательская самостоятельность у детей с задержкой психического развития сформирована слабо. А овладение читательской самостоятельностью необходимо для полноценной социализации ребенка. Позитивное отношение к книгам и чтению способствует формированию общей культуры ребенка.

### **Список литературы**

1. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей / М.О. Винник. – М.: Феникс, 2007. – 160 с.
2. Долгобородова, Д.А. Особенности обучения младших школьников с задержкой психического развития / Д.А. Долгобородова, В.А. Варенцов // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 52–54.
3. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. – М.: Школьная Пресса. – [Электронный ресурс] – URL: [https://pedlib.ru/Books/5/0108/5\\_0108-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/5/0108/5_0108-1.shtml) (Дата обращения 03.05.2023)
4. Заиграева, Н.В. Развитие интереса к читательской деятельности во внеурочное время у младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Заиграева, Н.А. Хайрюзова // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2022. №4 (49). – С. 54–64
5. Ильина, И.Б. Особенности общения со сверстником младших школьников с задержкой психического развития в условиях художественной деятельности / И.Б. Ильина. // Известия российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. – 2009 – № 98. – С. 262–268.
6. Костенкова, Ю.А. Особенности отношения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития к чтению / Ю.А. Костенкова, Н.В. Чаркина // Образование и общество. – 2010. – № 5 (64). – С. 40–45.
7. Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени. – М.: Просвещение. – Екатеринбург. – [Электронный ресурс] – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001036659> (Дата обращения 03.05.2023)
8. Шуклова, Л.А. Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: подходы и их решение / Л.А. Шуклова. // Сибирский педагогический журнал, 2019. – С. 267–271.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 37.035

**Беликов Е.Н., Юркова Ю.В. Формирование физической культуры младших школьников**

**Беликов Евгений Николаевич**

канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры  
филиал Ставропольского государственного  
педагогического института в г. Ессентуки  
kafedrafk-ess@yandex.ru

**Юркова Юлия Владимировна**

студент гуманитарно-технического факультета  
филиал Ставропольского государственного  
педагогического института в г. Ессентуки  
yurkovayu@bk.ru

### **Formation of physical culture of younger schoolchildren**

**Belikov E. N.**

cand. ped. Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education  
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki

**Yurkova Y. V.**

student of the Faculty of Humanities and Technology, Branch of the Stavropol State  
Pedagogical Institute in Essentuki

**Аннотация.** Данная статья рассматривает понятие «физическое воспитание», его сущность и важнейшие задачи на современном этапе. Приводится характеристика младшего школьного возраста. Определяются деятельность учителя, приводящая к повышению физической активности детей. В результате исследования было выявлено, что формирование физической культуры младших школьников приводит к укреплению здоровья, а также гармоничному психоэмоциональному развитию.

**Ключевые слова:** физическая культура, физическое воспитание, физическая активность, младший школьник, укрепление здоровья, мотивация.

**Abstract.** This article considers the concept of "physical education", its essence and the most important tasks at the present stage. The characteristic of primary school age is given. The activities of the teacher, leading to an increase in the physical activity of children, are determined. As a result of the study, it was revealed that the formation of physical culture of younger schoolchildren leads to health promotion, as well as harmonious psycho-emotional development.

**Key words:** physical culture, physical education, physical activity, junior schoolchild, health promotion, motivation.

Здоровье занимает ведущее место среди значимых общечеловеческих ценностей, поэтому проблема сохранения здоровья детей всегда актуальна. По данным российской статистики здравоохранения за 2022 год, около 40-45% детей, посещающих школу, имеют хронические заболевания, более 50% учащихся имеют те или иные функциональные отклонения [4].

Возраст учащихся начальной школы в настоящее время находится в диапазоне от 6-7 до 10 лет. Педагог, работающий с детьми этого возраста, должен знать особенности их физиологического развития, чтобы правильно выбрать метод и не навредить их здоровью [4].

Развитие в младшем школьном возрасте характеризуется эластичным связочным аппаратом, подвижными суставами и гибким позвоночником [3]. Этот возраст является наиболее благоприятным для развития подвижности суставов [6]. Формируется координация, двигательные навыки, анатомо-физиологические системы развиваются с высокой интенсивностью и приближаются к завершению. Костно-мышечная и сердечно-сосудистая системы сбалансированы [3].

В связи с учебой младший школьник меньше времени проводит на свежем воздухе, меняется распорядок дня и рацион питания, увеличивается вероятность инфекционных, желудочно-кишечных, аллергических и сердечно-сосудистых заболеваний [8]. В этом возрасте появляются жировые клетки, которые в дальнейшем могут привести к ожирению. Риск искривления позвоночника сохраняется, поскольку окостенение произошло не полностью, иммунитет сформирован [9]. Общие темпы роста замедляются, и способность адаптироваться к изменениям в окружающем мире интенсивно развивается.

Поэтому существует острая необходимость в формировании физической культуры у младших школьников для укрепления их здоровья. Занятия физической культурой в школе позволяют развивать силу, ловкость, скорость, гибкость, внимательность, укреплять здоровье, прививать навыки здорового образа жизни. Но одного физического воспитания учащимся недостаточно, так как большинство учащихся не занимаются физическими упражнениями в свободное время. В связи с этим поиск эффективных форм и методов физического воспитания младших школьников и оптимизация их двигательной активности также очень актуальны.

Полноценное физическое развитие детей младшего школьного возраста, а также формирование их здоровья были серьезной проблемой на протяжении многих лет. Именно в детском возрасте закладывается основа хорошего здоровья в будущем,

развиваются двигательные навыки [2]. На данный момент состояние здоровья младших школьников оценивается экспертами как неудовлетворительное [5]

Влияние физических упражнений и игр на физическое развитие детей изучали многие ученые: педагоги, психологи, физиологи. П. Ф. Лесгафт изучал физическое воспитание детей, Н.М. Амосов – физическое развитие, Т. И. Осокина – проблему физического развития [7]. П. Ф. Лесгафт считал, что проблемы физического развития - это проблемы, которые необходимо решать. Физическое развитие в процессе адаптации ребенка к школе может устранить нарушения в процессе физического воспитания [2]. К. Д. Ушинский указал на необходимость учитывать возраст детей, их стремления и интересы в учебе. Он считал, что физические упражнения не только укрепляют организм, но и предотвращают болезни, излечивают их. К. Д. Ушинский рассматривал физическое воспитание в тесной взаимосвязи с трудом, поскольку, по его мнению, труд является необходимым условием умственного, нравственного и физического развития детей [3]. А. А. Зикмунд, В. В. Белинович, В. В. Гориневский, Г. А. Дюперрон, Э. С. Пиотровский внесли ценный вклад в создание основополагающих положений, которые впоследствии легли в основу методики преподавания школьной физической культуры.

Физическая активность - это естественная потребность организма. Научно доказано, что после поступления ребенка в школу, его двигательная активность снижается вдвое и более по сравнению с дошкольным возрастом [1;3;7], а потребность в физических упражнениях удовлетворяется недостаточно. Кроме того, ребенок все дольше вынужден находиться в одном положении за партой. Очень важно в этом возрасте поддерживать физическую активность младших школьников, грамотно ее подбирать, так как в этом возрасте развивается большинство физических способностей.

Положительная мотивация к физическим нагрузкам также формирует у ребенка понимание важности укрепления собственного здоровья и ведения здорового образа жизни; это положительно сказывается на физическом гармоничном развитии [4; 6].

Младшие школьники могут выполнять циклические упражнения - даже бег, езда на велосипеде, плавание. Объем равномерного бега в этом возрасте может составлять один километр. Упражнения усваиваются «полностью» лучше, чем запоминание их по частям. Предрасположенность к любому виду спорта становится очевидной [8].

В младшем школьном возрасте закладываются основы физического здоровья, завершается формирование отношения к физическим нагрузкам и физиологическим системам. Начинают проявляться первые физиологические различия между мальчиками и девочками, которые включают в себя различные методы.

К формированию физической культуры в этом возрасте следует ответственно относиться как со стороны педагогического коллектива, так и со стороны самих родителей, поэтому желательно их взаимодействие и совместные усилия.

Участие родителей в этом процессе также необходимо. Желательно их наставление, какой-нибудь пример. Они также должны быть осведомлены о физиологии ребенка, его способностях и рекомендуемой нагрузке, комплексе упражнений. Следует помогать детям и вместе с ними заниматься физической культурой. Возможно сделать занятие спортом – семейной традицией, что приведет к формированию высокой мотивации ребенка. В этом случае рекомендуется, чтобы учителя и родители работали вместе. Это наиболее эффективный способ правильно настроить физическую форму младшего школьника.

Психология этого возраста предполагает более сильное стремление к достижениям, поэтому упражнения в форме дружеских соревнований можно выполнять в игровой форме – это повышает мотивацию и интерес.

Чтобы повысить уровень физической подготовки, учитель начальной школы должен выполнять соответствующие действия:

1) Проводить занятия по вопросам здорового образа жизни, личной гигиены, организации спортивных мероприятий. Младшим школьникам важно показать значимость здорового образа жизни, что в дальнейшем приведет к формированию активной жизненной позиции. Для достижения наилучшего результата в беседу следует сопровождать презентацией с красочными картинками, видеороликами, а также приводить примеры из жизни.

2) Агитировать учащихся принимать участие в межшкольных спортивных мероприятиях, «веселых стартах», спортивных играх. Принимая активное участие в спортивных мероприятиях, дети учатся взаимодействовать друг с другом, что приводит к сплочению коллектива. Также, у младших школьников развивается логическое мышление и сила воли.

3) Проводить физминутки на каждом уроке. Данный этап урока является обязательным в начальной школе. Чтобы сделать его интересным, можно использовать различные виды физминуток: танцевальные, игровые, музыкальные, тематические.



4) Организовывать дополнительные занятия в форме спортивно-ориентированных кружков и секций. Участие детей в дополнительных секциях ведет к раскрытию скрытых талантов, развитию и совершенствованию навыков. Также, дополнительные занятия являются средством развитию коммуникативных навыков младших школьников.

5) Вовлекать учащихся в организацию конференций по спорту и здоровью. На конференциях учащиеся младшего возраста могут предоставить дополнительную информацию обо всех видах спорта, выдающихся спортсменах, различных методах и упражнениях, направленных на улучшение физических способностей и способностей

Таким образом, у младших школьников повысится интерес к спорту и физической культуре, сформируется ценностная установка на здоровый образ жизни.

Физическая подготовка определяет высокий уровень успеваемости во всех видах деятельности (учебная, трудовая, спортивная). Формирование и развитие физической культуры - очень важный процесс для полноценного, гармоничного развития личности, укрепления здоровья и увеличения продолжительности жизни.

### Список литературы

1. Ахундов Р.А. Исследование двигательной активности (основных локомоций) учащихся начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. А. Ахундов. Москва, 1970.
2. Батистов А.В. Формирование культуры здоровья младших школьников на уроках физической культуры / А.В. Батистов // Теория и практика современной науки. 2021. № 1(67). С. 405-409.
2. Болтачева Е.А. Характеристика физического развития современных школьников /Е.А. Болтачева, С.В. Михайлова, Е.В. Любова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. Т. 2, № 4. С. 22-26.
3. Быстрицкая Е.В. Обеспечение подготовки учителя физической культуры к выявлению и применению критериев сформированности культуры здоровья младшего школьника / Е.В. Быстрицкая, Е.Л. Григорьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2(35). С. 57-61.
4. Виленская Т.Е. Объективные риски процесса физического воспитания и педагогические способы их минимизации (на примере процесса физического воспитания младших школьников): автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Т.Е. Виленская. Краснодар, 2012. 51 с.
5. Габдрахманова Л.И. Научное обоснование системы оздоровления школьников младших классов методами адаптивной физической культуры / Л.И. Габдрахманова, О.С. Коган // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2009. № 2. С. 23-26.
6. Горбунов А.Ю. Формирование физической культуры младшего школьника в образовательном процессе : дис. ... кандидата педагогических наук / А.Ю. Горбунов. – Челябинск, 2010. – 160 с.
7. Екимова К.В. Влияние дополнительных занятий физической культурой на физическое развитие младших школьников в предметной области «Физическая культура» / К.В. Екимова // Инновационные компетенции и креативность в психологии и педагогике : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Оренбург, 2017. С. 93-96.
8. Китайкина Н.А. Методика коррекции нарушений осанки у младших школьников средствами лечебной физической культуры / Н.А. Китайкина, Н.Н. Сетяева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2010. № 2. С. 22-25.

УДК 796.011.1

**Волкова Г.А., Ведерникова Е.В. Уровень сформированности мотивации к занятиям физической культурой у школьных учителей и преподавателей вузов**

**Волкова Галина Александровна**

магистрант кафедры медико-биологических дисциплин  
Вятского государственного университета, РФ, г. Киров  
usr22717@vyatsu.ru

**Ведерникова Елена Владимировна**

канд. биол. наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин, РФ, г. Киров  
usr11237@vyatsu.ru

**The level of formation of motivation for physical education classes among school teachers and university professors**

**Volkova Galina Alexandrovna**

Student of the Department of Medical and Biological Disciplines  
Vyatka State University, Russia, Kirov

**Vedernikova Elena Vladimirovna**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department  
of Vyatka State University, Russia, Kirov

**Аннотация.** Основная проблема нашего общества – снижение двигательной активности в связи с низким уровнем мотивации к занятиям физической культурой. В данной статье представлены результаты изучения отношения и мотивации учителей и преподавателей к занятиям физической культурой. Общеизвестный факт, что многочасовой рабочий процесс у учителей и преподавателей вынуждают их вести сидячий образ жизни. С точки зрения физиологии – это колоссальный стресс для всего организма. Постоянные стрессы, высокая социальная ответственность, не нормированный рабочий день – все это приводит к профессиональному выгоранию, которое влечёт за собой снижение мотивации к занятиям физической культурой и ведению здорового образа жизни.

**Ключевые слова:** мотивация, физическая культура, учителя, преподаватели.

**Abstract.** The main problem of our society is the decrease in physical activity due to the low level of motivation for physical education. This article presents the results of studying the attitude and motivation of teachers and lecturers to physical education. It is a well-known fact that many hours of work for teachers and teachers force them to lead a sedentary lifestyle. From the point of view of physiology, this is a colossal stress for the whole organism. Constant stress, high social responsibility, non-standardized working hours - all this leads to professional burnout, which entails a decrease in motivation for physical education and a healthy lifestyle.

**Keywords:** motivation, physical culture, teachers, professors.

### **Вводная часть**

Особенностью деятельности педагогических работников является преимущественно умственный труд. Мозг, в таких случаях, выполняет не только регулирующую функцию, но и становится основным работающим органом. Умственная работа учителей и преподавателей заключается в колоссальном объеме перерабатываемой информации, высокой социальной ответственности и эмоциональной насыщенностью рабочего дня. В сочетании с гиподинамией, постоянной нехваткой времени умственный труд приводит к перенапряжению систем регуляции вегетативных функций, что со временем приводит к профессиональному выгоранию. [1]

Одним из последствий профессионального выгорания учителей школы и преподавателей вузов может стать снижение мотивации к занятиям физической культурой, к ведению здорового образа жизни, к демонстрации обучающимся здоровье-ориентированного образа профессиональной деятельности.

Одним из показателей по которому можно разделить учителей и педагогов является опыт работы. Достаточно часто можно наблюдать, что после нескольких лет работы учителя и педагоги испытывают состояние близкое к стрессовому. Показателями данного состояния являются: быстрая утомляемость, головные боли, бессонница, общее ухудшение состояния здоровья, неврозы, ослаблением иммунитета и в связи с эти понижение физической активности [2].

Все вышеизложенные факторы приводят к мысли о том, что может ли школьный учитель или преподаватель вуза с отсутствием мотивации к занятиям физической культурой в полной мере выполнять обязанности по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни и здорового поведения обучающихся, согласно статье 48 и 41 Федерального закона №273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. [5].

Учителя и преподаватели – это люди, которые играют огромную роль в судьбе каждого человека. Но для того, чтобы стать примером для учеников и студентов им нужно обладать не только хорошей профессиональной подготовкой по предметам, которые он преподает, но и обладать определенным набором человеческих качеств, которые помогут не только замотивировать на изучения преподаваемой дисциплиной, но и собственным примером показать ценностное отношение к здоровому образу жизни.

Основой любой деятельности является мотивация, от нее зависят заинтересованность человека в деятельности, его активность, целенаправленность,

нацеленность на удовлетворение своих запросов и потребностей, определение жизненной ориентации. Под мотивацией обычно понимается процесс побуждения к деятельности себя и других для достижения поставленной цели.

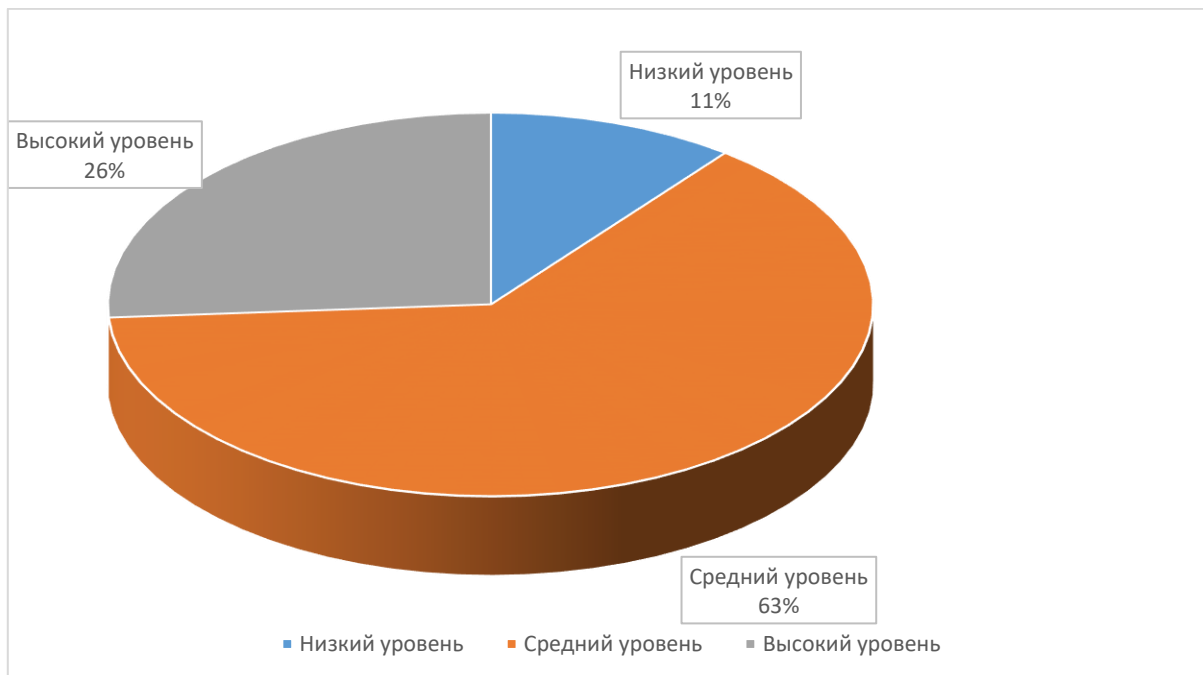
У учителей и преподавателей могут быть следующие мотивы, побуждающие их к занятиям физической культурой:

- 1) оздоровительный – укрепление, поддержания иммунитета и здоровья, профилактикой заболеваний, как хронических, так и профессиональных;
- 2) познавательный-развивающий мотивы – изучение функций, потребностей и возможностей своего организма рассматривая не только теоретические аспекты данного вопроса, но и практические;
- 3) воспитательный – позволяет развивать и совершенствовать такие качества, как самоконтроль, дисциплину и силу воли;
- 4) творческий – разнообразие форм занятий по физической культуре позволяет занимающимся реализовать свой творческий потенциал;
- 5) культурный – влияние информации, предоставляемой по средствам СМИ и модным тенденциям общества;
- 6) психологический – спорт как средство эмоциональной разгрузки психологического состояния, получения удовольствия от достижения поставленной перед собой целей и задач;
- 7) эстетический – стремление к совершенствованию физического состояния тела (телосложение, фигура) для положительного впечатления окружающих;
- 8) соревновательный (конкурентный) – достижению новых результатов, совершенствованию, стремление к лидирующим позициям, желание быть лучше, чем окружающие в том или ином виде деятельности;
- 9) коммуникативный – возможность, не только общаться, а искать в ходе коммуникаций людей близких по духу, объединяться в группы по интересам;
- 10) двигательный (деятельностный) – при длительной умственной работе запускается процесс утомления, снижаются функциональные возможности всего организма, что приводит к ухудшению понимания информации. Занятия, направленные на проработку всех групп мышц, повышение двигательной активности способствует восстановлению умственной работоспособности [4].

Таким образом, при формировании положительной мотивации у учителей и преподавателей к занятиям физической культурой можно использовать разные формы и методы деятельности исходя из их доминирующей мотивации.

**Экспериментальная часть.** Для выяснения уровня сформированности мотивации к занятиям физической культурой у участников образовательного процесса нами проведено анкетирование с помощью опросника Е.М. Ревенко «Диагностика мотивации к реализации двигательной активности» [3], модифицированного нами. Всего в анкетировании приняли участие 115 учителей и преподавателей из 5 регионов Российской Федерации в том числе из Кировской, Костромской и Ярославской областей, Республики Крым, Ямало-Ненецкий автономного округа.

В целом нами показано, что у учителей и педагогов преобладает средний уровень мотивации к занятиям по физической культуре (рис. 1)



**Рисунок 1. Уровень сформированности мотивации у учителей и преподавателей**

Однако при рассмотрении результатов анкетирования в соответствии с педагогическим стажем мы выявили, что самый высокий уровень мотивации у учителей и педагогов со стажем педагогической деятельности от 5 до 10 лет, в данной группе преобладает высокий уровень мотивации к занятиям физической культурой –  $69,1 \pm 0,6\%$ , тогда как в группе, учителей и педагогов со стажем работы более 10 лет высокий уровень мотивации к занятиям физической культурой выявлен у  $41,1 \pm 0,57\%$ . У молодых же педагогов и учителей со стажем менее 5 лет не выявлено респондентов с низким уровнем мотивации, у них преобладает средний уровень мотивации ( $81,6\%$ ). В таблице 1 представлены ответы педагогов на вопросы анкеты.

**Таблица 1. Результаты анкетирования педагогов**

| Вопросы   | Ответы<br>(n=115) |
|---|-------------------|
| Стаж до 5 лет   | 33%               |
| Стаж от 5 до 10 лет   | 15,2%             |
| Стаж более 10 лет   | 51,8%             |
| Предпочитают в свободное время активное времяпрепровождение (часто и периодически)                                      | 68,1%             |
| Занимаются в какой-либо секции (спортивном клубе)   | 65,5%             |
| Реализуют виды деятельности, требующие больших физических напряжений  | 38,1%             |
| При планировании отдыха наличие спортивных сооружений, оборудования является обязательным условием качественного отдыха | 21,2%             |
| С удовольствием участвуете в спортивно-массовых мероприятиях  | 71,7%             |
| В свободное вечернее время чаще всего предпочитают прогулку на свежем воздухе   | 23%               |
| Считают, что в трудовом коллективе должны организовываться спортивно-массовые мероприятия                               | 57%               |
| В семье принято проводить совместный активный отдых   | 58,4%             |
| Обучаясь в вузе с удовольствием посещали занятия по дисциплине «Физическая культура»                                    | 84,9%             |
| Нравилась задания, которые необходимо было выполнять на занятиях по дисциплине «Физическая культура»                    | 89,4%             |
| Участвовали в спортивно-массовых мероприятиях помимо обязательных занятий по дисциплине «Физическая культура»           | 69,9%             |
| Были хорошие отношения с преподавателем физической культуры   | 70,8%             |
| Высокая успеваемость по дисциплине «Физическая культура»  | 66,4%             |
| Занятия физическими упражнениями являются важным средством поддержания высокой работоспособности                        | 34%               |
| Хотелось бы видеть более развитую физкультурно-спортивную инфраструктуру в микрорайоне где проживают                    | 49,6%             |
| Физическое развитие является очень важным   | 45,1%             |
| Для повышения настроения предпочитают занятие любимым видом физкультурной активности                                    | 24,8%             |
| Для повышения настроения предпочитают прогулку в парке  | 43,4%             |
| Значение занятий физическими упражнениями для формирования и поддержания здоровья одним из главных факторов здоровья    | 67,3%             |
| Мотивируют достижения Ваших коллег к занятиям физической культурой  | 75,5%             |
| Оказывают влияние мотивирующие ролики в социальных сетях  | 65,5%             |

На основании полученных результатов нами был составлен портрет типичных учителя и педагога по их отношению к двигательной активности и к занятиям физической культурой.

*Портрет типичного учителя.* Это молодой учитель со стажем работы до 10 лет (59%), свободное время он предпочитает проводить активно – кататься на велосипеде, гулять по парку (73%), заниматься в спортивном клубе (секции) (48%).

Ему важен уровень своего физического развития (телосложение, фигура), но он не особо им озадачен (51,6%). При планировании отдыха, типичный учитель обращает незначительное внимание на наличие в местах отдыха спортивных сооружений, оборудования (34%), но при этом активно и с удовольствием участвует в спортивно-массовых мероприятиях (83,5%). Молодой учитель, не только сами активно проводят время, но и прививают любовь к физической культуре и здоровому образу жизни всей семье (71%). Он считает, что физкультурно-спортивная инфраструктура в микрорайоне, где он проживает, достаточно развита (52,7%).

В студенческие годы он с удовольствием посещал занятия по дисциплине «Физическая культура» (89,1%), имел высокую успеваемость (71%), хорошие отношения с педагогом (90,5%) по данной дисциплине и всегда был не прочь поучаствовать в спортивно-массовых мероприятиях во внеурочное время (87%).

Типичного учителя больше мотивируют к занятиям по физической культуре ролики в социальных сетях (54%), чем достижение его коллег (32,7%). Для повышения настроения, после трудового дня он предпочитает скорее прогуляться в парке (34%) или почитать книгу (46,3%), чем заняться любимым видом спорта (19,7%).

*Портрет типичного преподавателя.* Педагог со стаж работы более 10 лет (68%), в свободное время он предпочтет кататься на велосипеде, гулять по парку (61,9%), а вот занятия в спортивном клубе (секции) (12%) оставит для другого дня. Педагоги уделяет повышенное значение вопросу физического развития (телосложение, фигура) (48%). При планировании отдыха он обращает внимание на наличие спортивных сооружений, оборудования (50,1%) в местах отдыха. Готов поучаствовать в спортивно-массовых мероприятиях (76,5%) с коллективом и считают, что такие мероприятия должны проводиться в трудовом коллективе (73,9%).

Физкультурно-спортивная инфраструктуру в микрорайоне где проживают, считают недостаточно развитой (63,6%) и был бы рад новым спортивным сооружениям (спортивным площадкам, фитнес-клубам).

Будучи студентом, будущий педагог с удовольствием посещал занятия по дисциплине «Физическая культура» (71%), имел высокую успеваемость (67,2%), хорошие отношения с педагогом (88%). В студенческие годы так же участвовали в спортивно-массовых мероприятиях во внеурочное время (63,1%).

Мотивирующее влияние для занятий по физической культуре на него оказывают успехи и пример коллег (62%), а вот мотивационные ролики в социальных сетях он педагог смотрит редко (26,7%) Для повышения настроение, после трудового дня педагог предпочтет скорее посмотреть телевизор (38%) или почитать книгу (44,7%), чем заняться любимым видом спорта (17,3%).

### **Заключение**

Таким образом, проанализировав полученные результаты можно сказать, что большой процент учителей и преподавателей обладают средним или высоким уровнем мотивации к занятию физической культурой, но с каждым годом работы мотивация становится ниже. Мы думаем, что это связано с нехваткой времени, большой занятостью на работе и профессиональным выгоранием, но тем не менее, мы считаем, что подбор правильных средств и методов позволит повысить интерес к занятиям физической культурой, что приведет не только к оздоровлению педагогического коллектива, но и повысит уровень мотивации к двигательной и социальной активности, и профессиональному долголетию.

### **Список литературы**

1. Ибраев С. А., Жарылкасын Ж. Ж., Отаров Е. Ж., Исмаилов Ч. У. Современные аспекты профессионального риска у лиц умственного труда (обзор литературы) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 3(1). С. 62-65.
2. Иванова, Л. А. Профессиональное выгорание педагога // Молодой ученый. 2016. № 1(105). С. 709-711. URL: <https://moluch.ru/archive/105/24868/> (дата обращения: 27.05.2023).
3. Ревенко Е. М. Возрастные особенности темпов прироста двигательных способностей обучающихся, различающихся уровнем общего интеллекта // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта: научно-теоретический журнал. 2018. № 2. С. 188-194.
4. Сибгатуллин А. Р., Севедин С. В. Мотивация студенческой молодежи к занятиям спортом в рамках учебных занятий по физической культуре // Актуальные исследования. 2020. № 18(21). С. 115-117.
5. Цибульникова, В. Е. Двигательная активность и соматическое здоровье учителя: нормирование, оценка, мотивация // Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет. 2020. 224 с.



УДК 37

**Рахматов А.И. Методы развития силовых способностей спортсменов, занимающихся армрестлингом, бодибилдингом, пауэрлифтингом и другими силовыми видами спорта**

**Рахматов Ахмеджан Ибрагимович**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры физическая культура и спорт  
НИУ МГСУ – Московский государственный строительный университет (СВАО)  
Российская Федерация, г. Москва  
alex-ra-84@mail.ru

**Methods of developing the strength abilities of athletes engaged in arm wrestling, bodybuilding, powerlifting and other power sports**

**Akhmedzhan Ibrahimovich Rakhmatov**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Culture and Sports, NRU MGSU – Moscow State University of Civil Engineering (SVAO)  
Russian Federation, Moscow

**Аннотация.** В данной статье проводится, анализ силовых качеств спортсменов занимающихся армрестлингом, пауэрлифтингом, бодибилдингом, которые зависят от планирования силовой подготовки, где важно учитывать, что не всякое силовое упражнение приведет к повышению мышечной силы, т.к тренировочный эффект возможен только в том случае, если применяемые средства и методы силовой подготовки вызывают достаточные усилия и морфофункциональные изменения в двигательном аппарате спортсменов.

**Ключевые слова:** силовая подготовка, система организма, силовые упражнения, процесс развития, двигательный потенциал.

**Abstract.** This article analyzes the strength qualities of athletes engaged in arm wrestling, powerlifting, bodybuilding, which depend on the planning of strength training, where it is important to take into account that not every strength exercise will lead to an increase in muscle strength, because the training effect is possible only if the applied means and methods of strength training cause sufficient effort and morphofunctional changes in the motor apparatus of athletes.

**Keywords:** strength training, body system, strength exercises, development process, motor potential.

Динамические силовые упражнения выполняются в условиях изменяющейся длины мышц и величин суставного угла. К их числу относятся многочисленные упражнения, классификация которых основана на учете величины усилия, развиваемой мышцами и скорости движения. Динамические упражнения могут выполняться с постоянной и меняющейся величиной мышечных усилий и скоростью движения звеньев тела. Если фиксируется постоянная величина усилий на протяжении всего движения (изотонический режим сокращения мышц), то такие упражнения называются изотоническими. В том случае, если постоянной является

скорость выполнения движений (изокинетический режим), то такие упражнения называются изокинетическими. Большинство же динамических упражнений характеризуются изменением всех параметров (длины мышц, силы и скорости мышечных сокращений) и называются ауксотоническими [1].

Задача исследования: выявить в какую группу входят упражнения, по ходу выполнения которых возникает необходимость проявлять значительные мышечные усилия в короткие промежутки времени.

Для выполнения упражнений в изотоническом и изокинетическом режимах требуются специальные тренажерные устройства. Подобные тренажеры могут быть различными по конструкции и характеру задаваемого сопротивления - механические с использованием пружин, рычагов, эксцентриков и центробежных устройств, пневматические, гидравлические, электромеханические. В случае применения электромеханических тренажеров появляется возможность управления параметрами сокращения мышц в заданных участках движения [2]. Управление параметрами сокращения может осуществляться за счет встроенных в тренажеры микропроцессоров, а также подключаемого компьютера с соответствующим программным обеспечением. В таком случае вариантов управления может быть множество, умелое использование которых может способствовать существенному повышению эффективности учебно-тренировочных занятий.

Следует особо остановиться на популярных в настоящее время силовых упражнениях, выполняемых в изокинетическом режиме. При выполнении данных упражнений спортсмен стремится выполнять движения с максимально возможной скоростью. Однако тренажер ограничивает скорость движения и соответствии с заданной величиной. В результате спортсмен проявляет максимальное усилие во всех фазах движения [3].

Применение изокинетических силовых упражнений позволяет добиваться наибольших успехов в развитии максимальной и относительной силы мышц по сравнению с другими упражнениями, применяемыми в настоящее время. Это объясняется комплексным воздействием изокинетических упражнений на все звенья нервно-мышечного аппарата, обеспечивающих проявление максимальных усилий. Иными словами, одновременно оказывают выраженное воздействие как на мышечную ткань, способствуя синтезу быстрых изоформ миозина и формированию миофибриллярной гипертрофии, так и на механизмы внутри- и межмышечной координации. Комплексный характер воздействия изокинетических упражнений на

основные факторы, определяющие силовые качества, приводит к сравнительно быстрому и выраженному повышению мышечной силы [4].

Следует также особо выделить динамические силовые упражнения, выполняемые в уступающем (эксцентрическом) режиме. В данном случае усилиями спортсмена противостоит внешняя механическая сила, превышающая его силовые возможности. Задача спортсмена: развивая максимальные усилия по ходу всего движения, противостоять внешней силе и пытаться остановить движение. Упражнения в уступающем режиме могут выполняться как с отягощениями, превышающими уровень максимальной силы на 5-30%, так и с помощью электромеханических устройств, способных развивать большие тяговые усилия, превышающие силовые возможности спортсмена. В случае применения отягощений, превышающих уровень максимальной силы, спортсмен старается опускать снаряд с возможно меньшей скоростью, а подъем снаряда в исходное положение выполняется либо с помощью помощников, либо с помощью вспомогательных устройств. В случае использования электромеханического устройства спортсмен стремится противодействовать работе электромотора, а возвращение в исходное положение осуществляется путем раскручивания обесточенного электромеханического устройства.

Выполнение силовых упражнений в уступающем режиме оказывает стимулирующее воздействие не столько на мышечную ткань, сколько на механизмы организации и управления работы мышц-синергистов и антагонистов. В результате рационального использования таких упражнений спортсмен быстро овладевает способностью вовлекать в сократительный процесс большое число двигательных единиц, добиваться их синхронной работы, больше расслаблять мышцы-антагонисты, а нервные центры - формировать импульсы, направляемые к мышцам, с оптимальной или близкой к ней частотой.

Большинство динамических силовых упражнений выполняются в ауксотоническом режиме работы мышц, т. е. с изменением по ходу движения длины мышц, силы и скорости мышечных сокращений. Все многообразие данных упражнений можно разделить на три группы:

1. Упражнения, при выполнении которых параметры движений меняются в небольших пределах.
2. Упражнения с взрывным характером развития усилия или изменения скорости движения.

3. Упражнения с ударным характером развития усилия, обусловленным стремительным переходом от уступающего режима работы к преодолевающему.

Вывод. Упражнения первой группы составляют большинство из числа силовых, применяемых в спорте на всех этапах подготовки. Это многочисленные упражнения с преодолением веса собственного тела, с дополнительным отягощением и сопротивлением упругих предметов, с преодолением сопротивления внешней среды. Они достаточно хорошо описаны в научно-методической литературе. Применение таких упражнений необходимо для укрепления опорно-двигательного аппарата, обязательного на начальных этапах подготовки, целесообразно при увеличении мышечной массы (рабочей гипертрофии), весьма полезно при совершенствовании нервных механизмов организации мышечных сокращений с большими усилиями. Иными словами, упражнения этой группы составляют основу силовой подготовки современных спортсменов во многих видах спорта.

Во вторую группу входят упражнения, по ходу выполнения которых возникает необходимость проявлять значительные мышечные усилия в короткие промежутки времени. Соответственно достигается высокая скорость изменения усилия и самого движения. Среди упражнений, входящих в эту группу, можно выделить, во-первых, упражнения, в которых проявляется высокая скорость движений в условиях преодоления относительно небольшого сопротивления (скоростные упражнения) и, во-вторых, упражнения, в которых рабочий эффект связан с быстротой развития усилия в условиях преодоления значительного по величине сопротивления (скоростно-силовые упражнения).

### **Список литературы**

1. Авсиевич, В. Н. Метод распределения тренировочной нагрузки в соревновательных упражнениях у юношей, занимающихся пауэрлифтингом, с учётом биологического возраста / В. Н. Авсиевич // Молодой учёный. - 2016. - № 3. - С. 1018 – 1021.
2. Акопян, А. О. Методы исправления характерных ошибок соревновательных упражнений в пауэрлифтинге / А. О. Акопян, В. А. Панков, Е. С. Тришин // Вестник спортивной науки. - 2009. - № 5. - С. 13- 14.
3. Башкин, В. М. Изменение взрывной мышечной силы в зависимости от выполненной тренировочной нагрузки / В. М. Башкин // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. - 2009. - № 6. - С. 16 – 19.
4. Беланов, А. Э. Особенности тренировочного процесса студентов, занимающихся пауэрлифтингом / А. Э. Беланов, А. Э. Крупко // Культура физическая и здоровье.-2011. - №5. - С. 38 – 40.

УДК 37

**Рахматов А.И. Электростимуляция нервно-мышечного аппарата спортсменов, занимающихся армрестлингом**

**Рахматов Ахмеджан Ибрагимович**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры физическая культура и спорт  
НИУ МГСУ – Московский государственный строительный университет (СВАО)  
Российская Федерация, г. Москва  
alex-ra-84@mail.ru

**Electrical stimulation of the neuromuscular apparatus of athletes engaged in arm wrestling**

**Akhmedzhan Ibrahimovich Rakhmatov**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Culture and Sports, NRU MGSU – Moscow State University of Civil Engineering (SVAO)  
Russian Federation, Moscow

**Аннотация.** Научно-технический прогресс способствует появлению новых средств, применение которых в тренировочном процессе может способствовать увеличению мышечной массы, росту мышечной силы и силовой выносливости. К числу новых высокотехнологичных средств развития силовых качеств спортсменов можно отнести электрическую, электромагнитную и биомеханическую стимуляцию двигательного аппарата. Некоторые из этих средств появились сравнительно давно. Однако в силу разных причин не получили широкого распространения.

**Ключевые слова:** развитие силовых качеств, функциональное состояние, электростимуляция, мышечная масса, силовая выносливость, наращивание мышц.

**Abstract.** Scientific and technological progress contributes to the emergence of new tools, the use of which in the training process can contribute to an increase in muscle mass, the growth of muscle strength and strength endurance. Among the new high-tech means of developing the strength qualities of athletes are electrical, electromagnetic and biomechanical stimulation of the motor apparatus. Some of these tools appeared relatively long ago. However, due to various reasons, they have not been widely distributed.

**Keywords:** development of strength qualities, functional state, electrical stimulation, muscle mass, strength endurance, muscle building.

Электростимуляция мышц (ЭМС - от англ. Electrical Muscle Stimulation) заключается в действии на мышцы и отдельные звенья нервно-мышечного аппарата импульсов электрического тока определенной частоты, формы и амплитуды [1 С.67].

Задача исследования: выявить от чего зависят напряжение мышц от воли индивида или от характеристик импульсов электрического тока.

Благодаря изменению параметров ЭМС, а также областей тела, на которые действуют электрические импульсы, возможны самые разнообразные по эффектам варианты применения электростимуляции. Обобщая имеющиеся в настоящее время

сведения можно констатировать, что электростимуляция нервно-мышечного аппарата в практике спорта высших достижений может с успехом применяться для развития силовых и скоростных качеств; наращивания массы мышцы или ее отдельной части, повышения силовой выносливости; поддержания работоспособности двигательного аппарата в период вынужденного бездействия, вызванного травмой, длительными переездами или неблагоприятной погодой; совершенствования координационных возможностей спортсменов; ускорения хода восстановительных процессов после напряженной физической работы; предварительной подготовки двигательного аппарата перед выполнением физической работы, оценки функционального состояния двигательного аппарата спортсменов, управления состоянием спортсменов.

Однако, несмотря на высокую эффективность, ЭМС в спорте высших достижений применяется пока редко. Иными словами, имеется реальная возможность повышения силовых качеств спортсменов за счет применения ЭМС, а большинство тренеров и спортсменов даже не догадываются о возможностях данного средства. Более того, в настоящий период времени нет специализированной аппаратуры для проведения электростимуляции нервно-мышечного аппарата спортсменов [2 С.82-82].

Парадоксальность ситуации объясняется, на наш взгляд, отсутствием в настоящее время всей полноты знаний о процессах, протекающих в организме при электростимуляции нервно-мышечного аппарата. Необходимо учитывать, что при ЭМС импульсы электрического тока оказывают возбуждающее действие не только на мышечные волокна, но и на вегетативные волокна, влияя на протекание обменных процессов в стимулируемой мышце. Через рецепторный аппарат электростимуляция оказывает воздействие на весь организм, и в первую очередь на ЦНС, на нейрогуморальные механизмы регуляции функций. Таким образом, электростимуляция отдельных мышц превращается в мощное воздействие на весь организм человека.

Импульсный электрический ток, применяемый в ЭМС, обладает большим числом разнообразных характеристик (частота, форма и длительность импульса, характер тока, используемый для стимуляции, соотношение периодов стимуляции и пауз и т.д.), что обуславливает множество вариантов проведения электростимуляции двигательного аппарата. Однако следует учитывать, что даже незначительное изменение отдельных параметров электростимуляции может существенно изменить направленность процедуры. Неполный учет всех этих процессов приводит к

снижению эффективности применения электростимуляции, а иногда к отрицательным результатам.

Исследования, проведенные нами, позволили заключить, что для наилучшего использования возможностей электростимуляции в спорте высших достижений необходимо чередовать в одном сеансе стимуляцию нервно-мышечного аппарата с высокой (развивающей) и низкой (активизирующей обменные процессы) частотой [3. С.426].

С этих позиций для повышения эффективности применения сеанс электростимуляции, направленный на развитие силовых качеств, целесообразно строить блочным способом. В состав такого блока должны входить электростимуляция с высокой (развивающей) и низкой (активизирующей) частотой, а также паузы отдыха. Тренирующий блок целесообразно начинать и заканчивать ЭМС с низкой частотой следования электрических импульсов (2-3 Гц). Электростимуляция с такой частотой приводит к активизации обменных процессов в мышцах и увеличению кровотока. Мышцы при этом совершают одиночные сокращения, не выполняя значительной работы. В середине тренирующего блока следует применять электростимуляцию с частотой, необходимой для развития нужных качеств.

Тренирующий блок ЭМС, направленный на развитие силы мышц, должен начинаться с 30-секундного периода электростимуляции мышц с частотой 2 Гц. В результате стимулируемая мышца выполнит 60 одиночных сокращений, что приведет к активизации обменных процессов в мышечных волокнах и расширению кровеносных сосудов в мышце. Данные изменения станут благоприятным фоном для выполнения дальнейшей силовой работы.

После паузы 15-20 с выполняется электростимуляция с развивающей частотой (45-50 Гц). При такой частоте следования электрических импульсов оказывается эффективное воздействие на быстрые мышечные волокна, и мышца развивает наибольшее усилие. Для квалифицированных спортсменов оптимальным вариантом следует считать десятикратное чередование вызванных напряжений по 6 секунд с паузами покоя продолжительностью также 6 с.

Заканчивать тренирующий блок ЭМС целесообразно 30-секундным периодом электростимуляции с частотой 2 Гц. Число подобных тренирующих блоков в «электростимуляционной тренировке» может находиться в пределах от 2 до 10 и зависит от подготовленности спортсменов и задач, решаемых в процессе силовой подготовки [4. 578-583].

Как уже отмечалось выше, одной из причин «неизвестности» электростимуляции двигательного аппарата в спорте высших достижений является отсутствие необходимой специализированной аппаратуры. Чаще всего для электростимуляции двигательного аппарата спортсменов приходится использовать медицинскую аппаратуру, предназначенную для решения определенных клинических задач. Эффективность использования медицинских приборов при решении специфических задач силовой подготовки относительно невелика. Рассчитывать же на разработку и массовое производство электростимуляторов, специально предназначенных для применения в спорте высших достижений, не приходится.

Вывод. Мышцы под влиянием действия подобных импульсов сокращаются и выполняют определенную работу, причем степень и продолжительность напряжений мышц зависят не от воли человека, а от характеристик импульсов электрического тока. Для проведения ЭМС необходим специальный прибор, называемый электростимулятором.

Выходом из сложившейся ситуации, на наш взгляд, может стать использование при проведении электростимуляции двигательного аппарата спортсменов персональных компьютеров, снабженных несложными в изготовлении усилителями мощности выходных сигналов. В таком случае ноутбук с усилителем мощности в сочетании с набором соответствующих компьютерных программ превращается в мобильное и эффективное средство проведения электростимуляции двигательного аппарата спортсменов.

### **Список литературы**

1. Колесников Ф.Г. Электростимуляция нервно-мышечного аппарата. Киев, "Здоровье", 1977. С.67.
2. Коц Я.М. Электростимуляционная тренировка мышечного аппарата. - В кн.: Материалы научно-методической конференции по проблеме: "Медико-биологическое обоснование системы физического воспитания студентов в высшей школе". Каунас, 1975, с.82-84.
3. Тхоревский В.И. Кровоснабжение мышц человека при различных режимах их функциональной активности. Диссертация докт., Москва, 1975, с.426.
4. Бараз Л.А. и др. О механизме изменения режима рабочей гиперемии мышц предплечья человека при увеличении нагрузки. Физиол. ж. СССР, 1973, 59, 578-583.



УДК 796.83

**Соймонов И.А., Столбов А.Н. Методика развития специальной выносливости боксеров**

**Соймонов Иван Александрович**

Преподаватель КОГПОБУ «ВятКТУиС», РФ, г. Киров

**Столбов Алексей Николаевич**

Старший преподаватель кафедры физического воспитания  
Вятский государственный университет, РФ, г. Киров

**Methods of developing special endurance of boxers**

**Soymonov Ivan Alexandrovich**

Teacher of the State Educational Institution "Vyatkuis"  
of the Russian Federation, Kirov

**Stolbov Alexey Nikolaevich**

Senior lecturer of the Department of Physical Education  
Vyatka State University of the Russian Federation, Kirov

**Аннотация.** В статье рассматривается методика развития специальной выносливости боксеров, основанная на схожем физиологическом воздействии беговых нагрузок и специальной работы на снарядах. Особенностью данных упражнений является интеграция воздействия на энергетические системы обеспечения деятельности боксеров (анаэробного, гликолитического анаэробного и алактатного анаэробного) и приближение деятельности спортсмена к условиям боксерского поединка. Одним из преимуществ, предлагаемых комплексов упражнений, является создание «фундамента» специальной выносливости на базе беговых упражнений.

**Ключевые слова:** специальная выносливость, бокс, упражнения на снарядах, механизмы энергообеспечения.

**Abstract.** The article discusses the method of developing special endurance of boxers, based on a similar physiological effect of running loads and special work on shells. The peculiarity of these exercises is the integration of the impact on the energy systems of ensuring the activity of boxers (anaerobic, glycolytic anaerobic and alactate anaerobic) and the approximation of the athlete's activity to the conditions of a boxing match. One of the advantages of the proposed exercise complexes is the creation of a "foundation" of special endurance based on running exercises.

**Keywords:** special endurance, boxing, apparatus exercises, energy supply mechanisms.

**Постановка проблемы.** Достижение высокого спортивного мастерства в любом виде спортивной деятельности, в частности в боксе, связано с высоким уровнем развития физических качеств (силы, быстроты, выносливости) и эффективностью их взаимодействия, за счет чего достигается необходимый уровень

работоспособности спортсмена. Высокая степень работоспособности боксера в ходе поединка достигается на базе развития специальной выносливости [17,20,24, 26].

Боксер, обладающий достаточным уровнем развития специальной выносливости способен вести бой эффективно предпринимая тактико-технические действия, сохранять боевую позицию (держат руки на соответствующем уровне), длительное время поддерживать темп боя, заставляя соперника находится в состоянии защиты, навязывать ему спуртовые ситуации, вести бой на высоких скоростях, что непосредственно влияет на исход поединка. Вместе с тем следует отметить, что уровень развития специальной выносливости у боксеров нашей страны недостаточен [5,9,21,25].

Современный подход развития выносливости заключается в совершенствовании аэробных и анаэробных механизмов энергообеспечения. Также существуют работы, предлагающие повышения уровня развития выносливости за счет развития ее компонентов (скоростной, силовой, скоростно-силовой, координационной выносливости). Однако, динамика развития не определяется каким-то одним признаком и связана с совокупностью действующих факторов. Отмечается, что развитие специальной выносливости требует приближения деятельности спортсмена, непосредственно связанной с проявлением выносливости, к структуре соревновательного процесса [6,8,11].

Для эффективного воздействия на организм спортсменов необходим правильный выбор средств и методов специальной подготовки. В современном мире существуют различные методы и средства, направленные на развитие специальной выносливости, но они имеют множество замечаний, что ставит под вопрос обоснованность их применения [9,16,24].

Таким образом, возникает **противоречие между:** для достижения высоких результатов в боксе необходимо обладать достаточным уровнем развития специальной выносливости, на сегодняшний день этот уровень, демонстрируемый в контрольных спаррингах и соревновательных боях недостаточен.

Исходя из возникшего противоречия, сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в необходимости рационального подбора средств и методов специальной подготовкой боксёров-юношей и недостаточной эффективностью существующих подходов.

Развитие физических качеств, в частности выносливости, в системе подготовки высококвалифицированных спортсменов занимает одно из важнейших мест. По мнению Н. И. Волкова и Л. П. Матвеева выносливость является общим свойством

организма человека, которое находит конкретное проявление в различных видах двигательной деятельности, в том числе и спортивной [7, 19].

В методике развития специальной выносливости боксеров просматривается несколько направлений. В более ранних работах основными средствами методики являлись боевые упражнения боксера и, в первую очередь, упражнения с партнером в условном и вольном бою, при обязательном условии постановки правильного дыхания и умения боксера рационально расходовать силу и энергию в бою. На это обращают внимание Б.И. Бутенко, В. К. Калмыков, Н. А. Худадов, Н. А. Мамчупп. Б.И. Бутенко отмечает что «боксерский спарринг является основным средством развития специальной выносливости и в наибольшей степени отвечающим требованиям бокса, ограниченное же его применения связано с высоким травматизмом» [2,3,4].

В более поздних исследованиях Г. О. Джерояна и Н. А. Худадова методику воспитания специальной выносливости боксеров стали подразделять на развитие аэробных и анаэробных возможностей. Авторами предлагаются различные методы, которые были апробированы в циклических видах спорта. Однако исходя из специфики бокса, они рекомендуют постоянно изменять темп и скорость выполнения упражнений как при развитии аэробных, так и при воздействии на анаэробные возможности организма [13].

В исследованиях И. П. Дегтярева, В. А. Киселева, выявлено значительное участие анаэробного гликолиза в энергообеспечении поединка боксеров. Для этого были подобраны тренировочные упражнения, вызывающие анаэробные сдвиги, схожие по глубине к соревновательным [11,12,16].

Г. В. Кургузов, В. Я. Русанов предлагают программу, являющуюся одной из форм интервальной тренировки на снарядах развития аэробных возможностей. Для развития скоростно-силовой выносливости следует чаще (особенно на специально-подготовительном этапе) использовать спурты по сигналу тренера, а также индивидуальную тренировку [18].

В. А. Киселев предложил тренировочные упражнения, имеющие преимущественно гликолитическую и алактатную, анаэробную, направленность, применение которых на этапе предсоревновательной подготовки сопровождается статистически достоверным увеличением гликолитической производительности и специальной работоспособности боксеров (активность боевых действий спортсменов в соревновательном поединке возрастает на 40,4 %) [16].

Скоростно-силовая выносливость – основа специальной выносливости, которая развивается с помощью максимально быстрой интервальной работы на

мешках, в боевых перчатках, с нанесением мощных акцентированных ударов. Время такой работы, по словам Б. И. Бутенко, определяется по мере соблюдения боксером техники, темпа и силы наносимых ударов. При значительном ухудшении этих показателей рекомендуется прекратить работу в серии. Число серий – не менее 4. Отдых между ними всегда – 1 минута. Развитие специальной выносливости носит положительную динамику при планомерном увеличении работы в сериях, с ЧСС равной 190–210 уд/мин, при соблюдении техники, скорости и силы ударов. Выбор атакующих действий в работе определяется в соответствии с тактикой боя предстоящих соперников. При развитии специальной выносливости, не стоит забывать про общую. Она поддерживается с помощью кроссов, продолжительного плавания при ЧСС не менее 160 уд/мин [2,3,21,25].

Как известно специальная выносливость формируется на базе общей. В. Н. Остьянов и И.И. Гайдамак предлагают развивать общую выносливость с помощью кроссового бега и общеразвивающих физических упражнений. На подготовительном этапе подготовки развитие специальной выносливости рекомендуется обеспечивать за счет увеличения времени, отводимого на специально-подготовительные упражнения. Так будет развиваться не только техническая составляющая подготовки, но и функциональная (за счет увеличения работы задействованных мышц). На специально-подготовительном этапе авторы предлагают увеличение интенсивности тренировочного процесса, большой объем и высокую интенсивность работы в парах [22,23].

Большую роль в совершенствовании технических навыков и развитию физических качеств в учебно-тренировочном процессе играют упражнения со специальными боксерскими снарядами: скакалкой, боксерским мешком, боксерской грушей, настенной подушкой, пневматической грушей, боксерскими лапами [1,3].

Упражнения с боксерским мешком позволяют совершенствовать ударную технику: оттачивать правильную постановку кулака при ударе, эффективно распределять мышечные усилия, рассчитывать силу удара. Также мешок является хорошим снарядом для развития силовой и скоростной выносливости. Упражнения на боксерском мешке с целью нанесения максимального количества ударов в заданный отрезок времени направлены на развитие специальной выносливости. Боксерский мешок подвижен, благодаря этому при занятиях на нем спортсмен развивает чувство дистанции, совершенствует навыки нанесения ударов по движущейся цели. [1, 26].

**Цель статьи:** увеличение фонда средств и методов развития специальной выносливости боксеров 14–16 лет

**Изложение основного материала исследования.** Объектом нашего исследования является тренировочный процесс боксеров 14–16 лет. Предметом исследования является методика, направленная на развитие специальной выносливости боксеров 14–16 лет.

Цель исследования: повысить уровень развития специальной выносливости боксеров 14–16 лет

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать особенности развития специальной выносливости боксеров 14-16 лет, дать общую характеристику специальной выносливости и определить ее значение для спортсменов, занимающихся боксом в данном возрасте. Провести теоретико-методологический анализ средств и методов развития специальной выносливости боксеров данной возрастной категории.

2. Разработать методику, направленную на развитие специальной выносливости у боксёров 14–16 лет

3. Провести педагогический эксперимент с использованием разработанной методики, для определения ее эффективности.

Научное исследование было проведено на базе спортивного клуба бокса «Прогресс» города Кирова. Для проведения исследования были взяты две группы занимающихся – экспериментальная и контрольная. В контрольной группе занятия проводились в соответствии с требованиями тренировочной программы для СДЮСШОР и ДЮСШ по боксу [1].

В экспериментальной группе на тренировочных занятиях была использована, разработанная нами методика, направленная на развитие специальной выносливости боксеров.

В состав каждой группы входило по 6 боксёров (по 2 спортсмена в возрасте 14, 15, 16 лет соответственно), имеющих 3-ю юношеский разряд.

Для оценки уровня развития специальной выносливости нами использовались следующие тесты:

1) прыжки на скакалке за 2 минуты:

– фиксируется количество прыжков через скакалку двумя ногами (ноги совершают прыжок синхронно) за 2 минуты.

2) количество ударов по мешку за 8 с (кол-во):

– оценивается количество ударов двумя руками за 8 секунд. Удары наносятся максимально быстро и точно с сохранением техники ударных движений и соответственно ударных положений

3) количество ударов по мешку за 2 минуты:

– происходит подсчет количества ударов двумя руками за 2 минуты. Удары наносятся максимально быстро и точно с сохранением техники ударных движений и соответственно ударных положений, способствующих переходу боксера от атакующих к защитным действиям и обратно [1].

По каждому виду были получены результаты, которые нами использовались для выявления уровня развития специальной выносливости боксёров 14–16 лет.

Методика развития специальной выносливости, предложенная нами, состоит из 3 комплексов упражнений: 1 комплекс – беговой, 2 и 3 – специальные упражнения на снарядах.

Комплекс №1 (комплекс беговых упражнений) применялся в течение 2 месяцев (август, сентябрь). Занятия в данный период проводились 4 раза в неделю – понедельник, вторник, четверг, пятница. Каждое занятие проводилось по общепринятой схеме, состоящей из трех взаимосвязанных частей: подготовительной (15-20 минут), основной (60-70 минут), заключительной (10-15 минут). Комплекс применялся в начале основной части. Сначала применялись упражнения для совершенствования скоростной выносливости при помощи бега, которые выполнялись интервальным методом, затем упражнения для совершенствования скоростно–силовой выносливости при помощи бега, выполнялись переменным методом. С октября по декабрь 2017. применялись комплексы упражнений № 2 и № 3 (комплексы упражнений на снарядах). Занятия в данный период проводились 5 раз в неделю – понедельник, вторник, среда, четверг, пятница. Каждое занятие проводилось по общепринятой схеме, состоящей из трех взаимосвязанных частей: подготовительной (15-20 минут), основной (60-70 минут), заключительной (10-15 минут). Комплексы упражнений на снарядах применялись в понедельник, среду и пятницу, в основной части занятия.

Педагогический эксперимент длился 75 дней. Из них 72 дня комплекс упражнений применялся в экспериментальной группе. Провели 72 полных комплекса: 35 комплексов № 1 (комплекс беговых упражнений), 37 комплексов № 2 и № 3 (комплексы упражнений на снарядах). Занятия в контрольной группе проводились в соответствии с требованиями тренировочной программы для СДЮСШОР и ДЮСШ по боксу [1].

Комплекс упражнений № 1 (беговые упражнения). Применялся в начале основной части занятия, примерная длительность комплекса – 70 минут.

1) Перовое упражнение представляло собой интервальный бег 150 м с максимальной скоростью 5 отрезков с 4 интервалами активного отдыха, который состоял из ходьбы и имитации ударов и защитных действий. Продолжительность отдыха постепенно сокращалась с 3 минут (после 1 отрезка), до 30 с (после 4). Выполнялось 3 серии, с отдыхом 10 минут: 5 мин упражнения на расслабление, ходьба; 3 мин имитация ударов и защит; 2 мин ходьба, упражнения на расслабление

2) Второе упражнение для совершенствования скоростно–силовой выносливости при помощи бега, применялось с использованием переменного метода. Оно представляет собой бег 3000 м в среднем темпе: спортсмен совершает 10 ускорений по 30 м в максимальном темпе и 10 ускорений по 20 м в максимальном темпе. Между каждым ускорением – активный отдых – ходьба, с такой же дистанцией.

С октября по декабрь упражнения выполнялись на типовых боксерских мешках. Комплексы применялись в основной части занятия.

Удары наносились максимально быстро и точно с сохранением техники ударных положений, способствующих переходу боксера от атакующих к защитным действиям и обратно.

Комплекс упражнений № 2 (упражнения на снарядах), примерная длительность 53 минут.

Упражнения для совершенствования скоростной выносливости при помощи типовых боксерских мешков, выполняются интервальным методом:

1 упражнение: 20-секундная работа максимальной интенсивности, с постепенно сокращающимися интервалами отдыха (активного: 30 с – ходьба, упражнения на расслабление, 1 мин – имитация защит туловищем, передвижения, 30 с – пассивный отдых). Выполняется 3 серии (подхода), между ними отдых 3 мин:

2 Упражнение: нанесение серий ударов с максимальной силой и частотой. Выполняется в следующем режиме: 1 мин – работа максимальной интенсивности, 1 мин – активный отдых (ходьба); 1 мин – работа максимальной интенсивности; 30 с – активный отдых (ходьба); 1 мин – работа максимальной интенсивности; 3 мин – смешанный отдых: 1 мин – пассивный отдых, 2 мин – имитация защит туловищем, передвижения, 3 мин – пассивный отдых. Выполняется 3 серии.

Комплекс упражнений № 3 (упражнения на снарядах), примерная длительность 36 минут:

1 упражнение для совершенствования скоростной выносливости, выполняется интервальным методом. Выполнение происходит на боксерском мешке, по 2 человека на снаряде, один из них удерживает мешок в вертикальном положении, другой в это время наносит серии ударов с максимальной силой и частотой. Через каждые 10 с партнеры меняются задачами. Раунд длится 2 мин и включает 6 периодов работы и 6 периодов отдыха. Упражнение выполняется в следующем режиме: 10 с – работа с максимальной интенсивностью, 10 с – удержание мешка. Выполняется 3 раунда (серии), между ними активный отдых: 1 мин – упражнения на расслабление, ходьба, 1 мин – имитация защит корпусом, передвижений.

2 упражнение для совершенствования скоростно-силовой выносливости, выполняется интервальным методом: нанесение ударов по мешку с максимальной силой и частотой. Режим выполнения: 8 с – работа максимальной интенсивности; 1 мин – активный отдых: упражнения на расслабление, ходьба; 8 с – работа максимальной интенсивности; 30 с – активный отдых: упражнения на расслабление, ходьба; 8 с – работа максимальной интенсивности; 15 с – активный отдых: ходьба; 8 с – работа максимальной интенсивности; 15 с – активный отдых: ходьба; 8 с – работа максимальной интенсивности. Выполняется 4 серии (подхода). Между ними активный отдых: 1 мин – (ходьба), упражнения на расслабление, 1 мин – имитация защит туловищем, 1 мин – (ходьба), упражнения на расслабление.

Каждое упражнение комплекса выполняется по 1,5 минуты, с интервалом отдыха в 1 минуту, что соответствует времени боксерского раунда и времени перерыва между ними, характерными для данной возрастной категории 14-16 лет [1].

Изменения результатов исходного и итогового тестирования таковы, что занимающиеся экспериментальной группы превзошли своих оппонентов из контрольной группы по уровню развития специальной выносливости. Ни в одном тесте занимающиеся контрольной группы не показали результаты лучше, чем в экспериментальной группе.

Анализ полученных в итоговом тестировании среднегрупповых результатов в контрольной и экспериментальной группах у занимающихся показал, что по ряду тестов, характеризующих уровень специальной выносливости, между группами появились достоверные различия: в прыжках на скакалке за 2 минуты результаты составили: в контрольной группе  $186,5 \pm 6,05$  раз, в экспериментальной  $193,83 \pm 5,12$  раз – достоверно  $t = 3,7$ ;  $P < 0,05$ ; в количестве ударов по мешку за 8 с  $24 \pm 1,75$  раз, в экспериментальной  $27,5 \pm 1,75$  раз. Различия достоверны  $t = 4,9$ ;  $P < 0,05$ ; в тесте на количество ударов по тяжёлому боксёрскому мешку за 2 минуты, результаты в



контрольной группе составили  $185,17 \pm 8,51$  удара, в экспериментальной  $195,5 \pm 9,34$  удара. Различия достоверны  $t = 3,3$ ;  $P < 0,05$ .

Таким образом, результаты, полученные в ходе педагогического исследования, экспериментально подтверждают эффективность разработанного комплекса упражнений.

На основании вышеизложенного анализа полученных результатов можно утверждать, что выдвинутая нами в начале исследования рабочая гипотеза получила в педагогическом эксперименте свое полное подтверждение.

**Выводы:** по результатам исследования, мы можем констатировать эффективность разработанной нами методики развития специальной выносливости боксеров-юношей 13-14 лет. Преимущество разработанных нами комплексов упражнений заключается в объединении развития энергетических систем обеспечения деятельности (анаэробного, гликолитического анаэробного и алактатного анаэробного) и приближением деятельности спортсмена к условиям боксерского поединка. Развитие энергетических систем позволяет оттянуть срок наступления утомления, повысить энергетические резервы и скорость их восстановления. Приближение к условиям боксерского поединка является необходимым условием для развития специальной выносливости в данном виде спорта.

Кроме того, данная методика может быть использована в других видах единоборств.

### Список литературы

1. Акоюн А. О. Примерная программа для системы дополнительного образования детей: детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ Олимпийского резерва / А.О. Акоюн и др. – 2-е изд., стереотип. – М: Советский спорт, 2012. – 72 с..
2. Бутенко, Б. И. Специализированная подготовка боксера / Б.И. Бутенко. – переизд. – М.: Физкультура и спорт, 2013. – 169 с.
3. Бутенко, Б. И. Развитие специальной выносливости боксера / Б. И. Бутенко В. К. Калмыков. Бокс: Ежегодник. – М.: 2006. –67с.
4. Бутенко, Б. Н. Физическая подготовка юных боксеров / Б. Н. Бутенко, Н. А. Худадов, Н. А. Мамчупп. Бокс: Ежегодник. – М.: 2009. – 60 с.
5. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 330 с.
6. Ву, Дык Тхинь. Сопряженное развитие физических и психомоторных качеств боксеров-юношей 15–16 лет : автореф. дис. канд. пед. наук – М.: 2003. - 23 с.
7. Волков Н.И. Биоэнергетика мышечной деятельности человека и способы повышения работоспособности спортсменов: Автореф. дис. д-ра. биол. наук в форме науч. доклада. М.: 1990. – 101 с.
8. Галочкин, П. В. Характеристика показателей соревновательной деятельности боксеров высокого класса / П. В. Галочкин. Вестник спортивной науки. 2009. – № 1, – 55 с.

9. Гаськов, А. В. Разработка модельных характеристик тренировочной деятельности в единоборствах (на примере бокса) / А. В. Гаськов, В. А. Кузьмин, Л. П. Путин – Физическое воспитание студентов. 2010. - № 3, – 27 с.
10. Градополов, К. В. Бокс : учеб. для институтов физической культуры / К. В. Градополов. – М.: ИНСАН, 2010. – 320 с.
11. Дегтярев, Н. П. Исследование факторной структуры скоростных выносливостей боксеров в специальных заданиях: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.:МТИ, 2013. – 22 с.
12. Дегтярев, Н. П. Планирование структуры средств тренировки на предсоревновательном этапе подготовки юных боксеров / И. П. Дегтярев, К. Н. Концев, К. В. Гаськов. – М., 2013. – с. 76
13. Джероян, Г. О. Предсоревновательная подготовка боксера / Г. О. Джероян, М. А. Худадов. – М.: Физкультура и спорт, 2013. –71 с.
14. Ким, В. В. Методика тренировки и оценки специальной выносливости студента-боксера / В. В. Ким. – Екатеринбург: Физкультура и спорт, 2014. – 98 с.
15. Киприч С. В. Специфические характеристики функционального обеспечения специальной выносливости боксеров. – [электронный ресурс]. – 2015– Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-harakteristiki-funktsionalnogo-obespecheniya-spetsialnoy-vynoslivosti-bokserov> С. 20–25
16. Киселев, В. А. Оптимизация средств тренировки, направленных на повышение специальной выносливости боксеров на предсоревновательном этапе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2015. – 23 с.
17. Клевенко, В. М. О специальной физической подготовке боксеров говорят мастера ринга / В. М. Клевенко. – М.: Физкультура и спорт, 2013. – 54с.
18. Кургузов, Г. В. Метод интервальной тренировки для повышения специальной работоспособности боксеров / Г. В. Кургузов, В. Я. Русанов. – М.: Физкультура и спорт 2014. – 52с.
19. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): Учеб. для ин-тов физ. культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.
20. Набатникова, М. Я. Специальная выносливость спортсменов / М. Я. Набатникова. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 97с.
21. Никуличев А. А. Технология развития специальной выносливости профессиональных боксеров. – [электронный ресурс]. – 2012– Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-spetsialnoy-vynoslivosti-professionalnyh-bokserov> С. 120–125
22. Остьянов, В. Н. Бокс / В. Н. Остьянов, И. И. Гайдамак. Киев : Олимп, лит-ра, 2011. – 232 с.
1. 23. Солодков, А. С. Физиология человека: общая, спортивная, возрастная / А. С. Солодков, Сологуб Е. Б. – М.: Физкультура и спорт 2005. – 275с.
23. Усков С. В. Проблематика формирования специальных физических качеств на занятиях спортивными единоборствами – [электронный ресурс]. – 2015 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-formirovaniya-spetsialnyh-fizicheskikh-kachestv-na-zanyatiyah-sportivnymi-edinoborstvami> С. 226 – 232.
24. Шаховский А. П. Развитие специальной выносливости у студентов-боксеров массовых разрядов. – [электронный ресурс]. – 2010 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-spetsialnoy-vynoslivosti-u-studentov-bokserov-massovyh-razryadov> С.137–139.
25. Шулика Ю. А. Бокс. Теория и методика : Учебник / Ю.А. Шулика, А.А. Лавров, С.М. Ахметов и др. – Краснодар: Неоглори ; Москва : Советский спорт, 2009. – 767с.

## ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 371

### **Жолобова М.В, Мустафаева С.А.Использование социальных проектов во внеурочной деятельности как условие формирования коллектива в начальной школе**

**Мустафаева Севиндж Алиевна**

Старший преподаватель, Кафедра педагогики и методики начального образования  
Институт непрерывного педагогического образования ФГОБУ ВО «Хакасский  
государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (ХГУ им. Н.Ф. Катанова)  
Абакан, Республика Хакасия, Россия  
s.m90@inbox.ru

**Жолобова Марина Викторовна**

Студентка 5 курса, Кафедра педагогики и методики начального образования  
Институт непрерывного педагогического образования ФГОБУ ВО «Хакасский  
государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (ХГУ им. Н.Ф. Катанова)  
Абакан, Республика Хакасия, Россия  
marina.jolobowa2016@yandex.ru

### **The use of social design in extracurricular activities as a condition for the formation of a team in elementary school**

**Mustafayeva Sevinj Aliyeva**

Senior Lecturer Department of Pedagogy and Methods of Primary Education  
Institute of Continuing Pedagogical Education FGOBU HE "Khakass State University  
named after N.F. Katanov" (KHSU named after N.F. Katanov)  
Abakan, Republic of Khakassia, Russia

**Zholobova Marina Viktorovna**

5th year student Department of Pedagogy and Methods of Primary Education  
Institute of Continuing Pedagogical Education FGOBU HE "Khakass State University  
named after N.F. Katanov" (KHSU named after N.F. Katanov)  
Abakan, Republic of Khakassia, Russia

**Аннотация.** В статье обзорно освещены особенности коллектива как социального феномена, его признаки и средства формирования сплоченности. Описана роль социального проектирования в формировании коллектива младших школьников, рассмотрены виды социальных проектов для начальной школы, обозначен их воспитательный и группообразующий потенциал.

**Ключевые слова:** коллектив, младшие школьники, внеурочная деятельность, проектная деятельность, социальный проект.

**Abstract.** The article reviews the features of the collective as a social phenomenon, its signs and means of forming cohesion. The role of social design in the formation of a team of younger schoolchildren is described, the types of social projects for primary school are considered, their educational and group-forming potential is indicated.

**Keywords:** team, junior schoolchildren, extracurricular activities, project activities, social project.

В современной школе проблема взаимоотношений внутри классного коллектива является одной из самых значимых и важных. Сплоченность классного коллектива и дружеские отношения между одноклассниками положительно влияют на адаптацию младших школьников и их социализированность. Коллектив первоклассников представляет собой сообщество пока еще мало знакомых между собой учеников, соответственно, личные взаимоотношения между ними еще не налажены, дружеские группы не сформированы. Многие дети чувствуют себя некомфортно и бывают закрыты от одноклассников, другие, наоборот, перевозбуждены, трудно управляемы. Очевидна потребность выявления наиболее оптимальных психолого-педагогических условий для формирования классного коллектива в начальной школе, исходя из современных социальных реалий. В этой связи большое значение имеет работа учителя по формированию коллектива и его сплоченности, для чего ему необходимо владеть современными технологиями этой работы.

Изучение коллектива имеют давнюю традицию изучения и подробно описано в работах А.С. Макаренко, А.В. Петровского, А.В. Мудрика, В.А. Сухомлинского, Я.Л. Коломинского, Л.И. Уманского, А.Н. Лутошкина и др. В ученическом коллективе формируются нравственные убеждения, ценности, стимулы общественно-полезных дел, регулируется поведение школьников, и формируются их взаимоотношения [3].

При исследовании проблемы коллектива значимым вопросом является проблема его сформированности, которую Я.Л. Коломинский понимал как «идеологическое, нравственное, эмоциональное и волевое единство его членов» [4].

В настоящее время в ФГОС НО в качестве приоритетных задач начального образования отмечается успешная социализация обучающихся, легкая адаптация к меняющимся условиям, развитие их инициативности, активности, субъектности. Школьники должны уметь выстраивать свое поведение в разных ситуациях и решать конфликтные ситуации, работать в коллективе сверстников и быть его частью [5].

Взаимодействие младших школьников осуществляется в урочной и внеурочной деятельности, причем последняя обладает намного большими возможностями для реализации широкого спектра занятий и видов деятельности, которые ориентированы на развитие коллектива.

Формы коллективной деятельности для формирования сплоченного коллектива в начальной школе: 1) общеинтеллектуальные, 2) спортивно-оздоровительные, 3) социальные, 4) духовно-нравственные, 5) общекультурные [7].

По мнению Л.И. Уманского, в развитии коллектива младших школьников важным является: нахождение интересных и нужных общих дел, формирование актива класса, создание условий для реализации себя в коллективе, формировании ответственности, появление традиций, общественного мнения как формы коллективного мнения [1].

Одной из современных педагогических технологий является проектная деятельность, в основе которой лежат познавательные навыки и умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое и творческое мышление, активную жизненную позицию. Технология проектной деятельности известна давно, однако в последние годы она получила «второе рождение» и активно используется в работе образовательных учреждений.

Социальный проект – это проект, направленный на реализацию социально значимой идеи. Он представляет собой это дидактическое средство активизации познавательной деятельности и развития творческого мышления, креативности, а также личностных качеств обучающихся.

Задачами социального проектирования в начальной школе являются: 1) воспитание интереса к познанию мира, 2) развитие навыков самостоятельной работы и умения мыслить творчески, 3) воспитание положительных черт характера и навыков межличностного общения.

В разных школах и гимназиях в нашей стране разработано и проводится много социальных проектов и различных акций, которые широко представлены в литературе. Так, нами были изучены разработки социальных проектов в начальной школе С.А. Дергуновой, А.К. Ивановой, Т.А. Ковалевой, Н.М. Мельничук, Е.Л. Огородниковой, Н.А. Пантюхиной и др. На этом основании можно выделить такие социальные проекты для начальной школы, как «Моя семья», «Моя малая Родина», «Путь к успеху», «Прощай, осень», «Спорт в моей жизни», «Любимые игры и игрушки», «О чем расскажет библиотека», «Мама – главный человек в моей жизни», «Помогите птицам», «Новогодняя игрушка для школьной елки», «Помощь зимующим птицам», «Посылка солдату», «Помощь ветерану», «Победа деда – моя Победа!», «Учимся играть в команде», «Праздник чая», «О дружбе и друзьях» и др.

Также можно выделить проекты, посвященные различным народным праздникам, малой Родине, помощи нуждающимся. Даже самый простой проект для учеников начальной школы является новой ступенью к познанию жизни. Работа над проектами позволяет учителю развить в детях умение исследовать, сопоставлять факты, развивать самостоятельное и творческое мышление, стимулировать работу в команде и развивать навыки общения.

Самым положительным моментом в социальном проектировании является тот факт, что учащиеся могут сами увидеть результаты своей деятельности. Каждый ребенок в проекте может определить для себя роль и характер своего участия в этом проекте, степень своей ответственности в коллективном деле. Совместная деятельность является для младших школьников работой, приносящей радость, она повышает их настроение, объединяет их в коллектив и сплачивает, что ведет к формированию гуманных черт, толерантности, способствует объединению коллектива на основе общей работы.

### **Список литературы**

1. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 "О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ".
3. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. Дисс... канд. психол. наук. М.: Знание, 1978. 46 с.
4. Педагогика Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
5. Коломинский Я.Л. Основы психологии: учебное пособие. М.: АСТ, 2010 351 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 04.11.2022). -
7. Селюкова Е.А. Сплочение детского коллектива во внеурочной деятельности / Е.А. Селюкова, Т.В. Попова. // Научные исследования как основа инновационного развития. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2019. С. 180-185.
8. Горский В.А. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. М.: Просвещение, 2011. 111 с.
9. Камакина О. Ю. Особенности формирования классного коллектива в начальной школе // АНИ: педагогика и психология. 2021. №3 (36).
10. Алмазова И. Г. Педагогические условия формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности : монография / И. Г. Алмазова. 2-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2019. 242 с.

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37

### **Бакшеева К. М., Крючкова С. А., Волосатов Б. Е. Иноязычная подготовка будущих экономистов в транспортном вузе**

**Бакшеева Кристина Михайловна**

Студент факультета «Мировая экономика и право». Сибирский государственный университет путей сообщения, ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск 630049, Россия

**Крючкова Сабрина Андреевна**

Студент факультета «Мировая экономика и право». Сибирский государственный университет путей сообщения, ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск 630049, Россия

**Волосатов Богдан Евгеньевич**

Студент факультета «Мировая экономика и право». Сибирский государственный университет путей сообщения, ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск 630049, Россия

### **Foreign language training of future economists in transport university**

**Baksheeva K. M.**

Students, Siberian Transport University of Communications, 191 Dusi Kovalchuk str, Novosibirsk, 630049, Russia

**Kryuchkova S.A.**

Students, Siberian Transport University of Communications, 191 Dusi Kovalchuk str, Novosibirsk, 630049, Russia

**Volosatov B.E.**

Students, Siberian Transport University of Communications, 191 Dusi Kovalchuk str, Novosibirsk, 630049, Russia

**Аннотация.** Статья представляет анализ роли иностранных языков в образовании будущих экономистов на примере Сибирского государственного университета путей сообщения. В ней описываются основные задачи и принципы организации иноязычной подготовки, которые позволяют студентам приобретать не только профессиональные знания и навыки, но и развивать коммуникативные и культурные компетенции в международной среде. Статья содержит оценку эффективности иноязычной подготовки в соответствии с требованиями современного мирового рынка труда и экономических отношений. Результаты анкетирования бакалавров-экономистов СГУПС в отношении эффективности преподавания, работы преподавателя, материально-технического обеспечения, качества учебника, уровня владения иностранным языком после завершения курса и доступности ресурсов в университетской библиотеке говорят об эффективной организации иноязычной подготовки и удовлетворенности студентов качеством оказания образовательных

услуг. Авторы предлагают рекомендовать использовать анкету-опросник для определения необходимости повышения качества организуемого учебного процесса.

**Ключевые слова:** экономисты, иноязычная подготовка, профессиональные умения, преподавательский опыт, профессиональные компетенции, эффективная коммуникация, экономика, методические разработки.

**Abstract.** The article presents an analysis of the role of foreign languages in the education of future economists on the example of the Siberian Transport University. It describes the main tasks and principles of organizing foreign language training, which allow students to acquire not only professional knowledge and skills, but also develop communicative and cultural competencies in an international environment. The article contains an assessment of the effectiveness of foreign language training in accordance with the requirements of the modern world labor market and economic relations. The results of a survey of STU bachelors majoring in economics regarding the effectiveness of teaching, the work of a teacher, material and technical support, the quality of a textbook, the level of foreign language proficiency after completing the course and the availability of resources in the university library indicate the effective organization of foreign language training and student satisfaction with the quality of educational services. The authors propose to recommend using a questionnaire to determine the need to improve the quality of the organized educational process.

**Key words:** economists, foreign language training, professional skills, professional competencies, effective communication, economics, methodological developments.

В современном мире наиболее актуальным для будущих экономистов в области транспорта является наличие глубоких знаний в области экономики. Иностранный язык в этой сфере – неотъемлемый атрибут [1]. Он позволяет не только получить доступ к международному научному и деловому сообществу, но и расширить границы профессионального развития. В связи с потребностью общества в специалистах, обладающих профессиональными и коммуникативными компетенциями, что требует высокого уровня владения иностранным языком, необходимо своевременно разрабатывать новые методы для иноязычной подготовки будущих специалистов в вузах.

Актуальность исследования определяется тем, что общение с ключевыми партнёрами России (Китай, КНДР, Япония) на международном английском языке даёт возможность правильно передать смысл сказанного и избежать недопонимания и двусмысленности высказываний. Целью исследования является представление особенностей организации иноязычной подготовки будущих экономистов на примере конкретного образовательного контекста – факультета «Мировая экономика и право» «Сибирского государственного университета путей сообщения» («СГУПС»).

Задачи исследования:

1. изучить корпус научных публикации по проблемному полю;



2. проанализировать методические документы: рабочие программы по дисциплинам, учебные планы, методические разработки;

3. провести опрос студентов на предмет уровня удовлетворённости качеством получаемых знаний, степени владения иностранным языком в аспекте будущей профессии и т.д.

Исследователи Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н., Комкова А. С. в своем исследовании отмечают, что знание английского языка важно не только для современных экономистов в их профессиональной деятельности, но и для студентов, которые хотят обладать конкурентным преимуществом на рынке труда [2].

Коллектив авторов Агавелян Р. О., Кобелева Е. П., Стучинская Е. А., Душинина Е. В. в своей статье рассматривают методику обучения английскому языку студентов-экономистов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности. Авторы отмечают, что необходимо использовать учебные материалы, которые помогут студентам понимать экономические термины и концепции на английском языке [3].

Ученые Комкова А.С., Кобелева Е.П., Таскаева Е.Б., Ищенко В.Г. описывают опыт проведения эффективного обучения английскому языку для студентов экономических специальностей. Авторы предлагают использовать методики, которые помогут студентам улучшить навыки чтения, письма, аудирования и говорения на английском языке, а также помогут им понимать экономические термины и концепции [4].

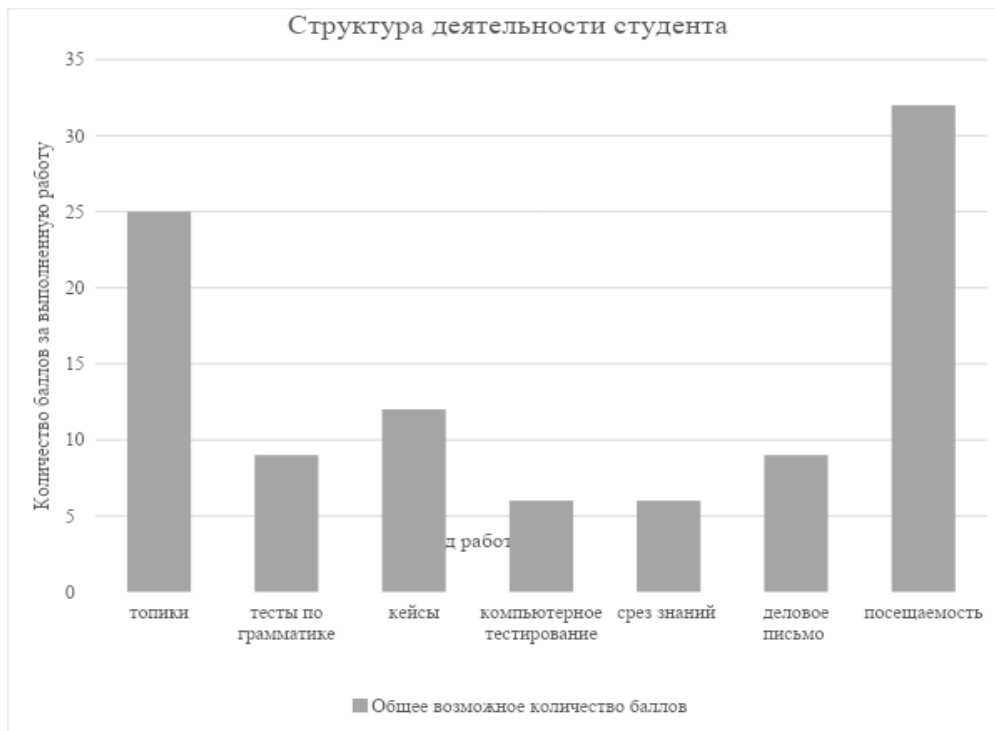
Сибирский государственный университет путей сообщения (СГУПС) – один из ведущих вузов России в области транспорта, транспортного строительства и экономики. В университете работает кафедра «Английский язык», предназначенная для подготовки будущих специалистов в области транспорта и экономики к профессиональной деятельности на международном уровне и обеспечение их высокого уровня владения английским языком. На протяжении многих лет на факультете «Мировая экономика и право» проводится обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием специально разработанных преподавателями университета (Кобелева Е.П., Зубков А.Д., Матвиенко Е.Н. и др.) методических разработок: метод проектов [5], интеграция массовых открытых онлайн-курсов по экономическим дисциплинам на иностранном языке [6], интеграция аутентичных видеоресурсов на изучаемом языке [7, 8], элементы публичных выступлений [9], кейс-технология [10], использование

цифровых технологий [11], дистанционное обучение [12, 13] и др. В качестве методических разработок и средств организации языковой подготовки используются:

1. структура деятельности студента, представляющая собой календарный план-график;
2. компьютерное тестирование (грамматика, речевой этикет, страноведение, структура делового письма, подпись конверта, специальная лексика и текст профессиональной направленности);
3. дополнительные курсы профессиональной подготовки «FrEnD» (группа помощи, группа продвинутого уровня английского языка, изучение восточных и европейских языков с нуля) [14, 15].

Структура деятельности студента состоит из таких элементов как написание делового письма, устная презентация тем, грамматический тест, лексический тест, кейс, проект. Она рассчитана на весь семестр и основана на балльно-рейтинговой системе, с помощью которой формируется итоговая оценка студента за пройденный курс. Максимальное количество баллов – 100. В них входят:

- топики (5) – 25 баллов;
- тесты по грамматике (3) – 9 баллов;
- кейсы (2) – 12 баллов;
- компьютерное тестирование (2) – 6 баллов;
- срез знаний (2) – 6 баллов;
- деловое письмо (3) – 9 баллов;
- посещаемость (32 часа) – 32 балла.



**Рисунок 1. Структура деятельности студента**

Для оценки удовлетворенности качеством образовательных услуг нами были использованы различные показатели, такие как уровень знаний студентов, качество учебно-методических ресурсов и работы профессорско-преподавательского состава, а также качество инфраструктуры. На основе этих показателей были разработаны вопросы для анкетирования бакалавров-экономистов СГУПС. Анкетирование проводилось с целью оценить качество обучения иностранному языку бакалавров с помощью их субъективных оценок и на основании полученных данных принять обоснованные управленческие решения для улучшения качества обучения. В анкету, которая была использована для опроса студентов в СГУПС в 2022-2023 учебном году, были включены вопросы, связанные с качеством обучения студентов и их степенью удовлетворенности иностранным языком. Для оценки эффективности обучения иностранному языку на уровне бакалавриата было применено шесть критериев:

- эффективность преподавания
- работа преподавателя
- материально-техническое обеспечение
- качество учебника
- уровень владения языком после курса
- доступность ресурсов в университетской библиотеке



**Рисунок 2. Оценка эффективности обучения иностранному языку на уровне бакалавриата**

Большинство студентов считают, что обучение эффективно и оценивают работу преподавателей как отличную. 86% полностью или в большей степени удовлетворены. Однако материально-техническое обеспечение не удовлетворяет всех студентов, что может негативно сказаться на качестве обучения.

Высоко оценили базовый учебник по иностранному языку многие студенты, но 23% из них не были удовлетворены. Для выяснения причин неудовлетворенности студентов необходимо провести опрос. После этого можно будет внести соответствующие изменения при обновлении учебника. Кроме того, преподавателям следует уделить больше внимания выбору дополнительной литературы.

Большинство студентов считает, что доступность ресурсов по иностранному языку в университетской библиотеке хорошая согласно критериям, но 15% студентов испытывают некоторые сложности, связанные с личными проблемами, и нет необходимости принимать дополнительные меры для улучшения качества в данной области в настоящее время, так как уровень удовлетворенности высокий.

Большинство опрошенных, изучающих иностранный язык на бакалавриате, оценивают свой уровень знаний положительно, только 5% не удовлетворены, и 19% затрудняются с ответом. В целом 76% студентов дали положительную оценку, что является хорошим результатом. Однако, можно разработать программу для

улучшения качества обучения иностранному языку. Рекомендации включают учет пожеланий и ожиданий студентов, улучшение оборудования аудиторий и применение дифференцированного подхода в процессе обучения.

В исследовании была использована анкета-опросник, которая соответствует требованиям, и она может быть использована наряду с иными способами диагностики уровня удовлетворенности качеством очного обучения профессиональному иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых направлений подготовки в вузе. Рекомендуется использовать подобную анкету-опросник по крайней мере два раза в течение академического года, для выявления того, требуется ли повышать качество организуемого учебного процесса. Результаты использования анкеты-опросника, собранные в ходе работы с группами студентов-бакалавров на протяжении нескольких учебных семестров, могут быть использованы для того, чтобы сравнить и оценить изменения образовательной среды. Оценка уровня удовлетворенности студентов является одним из ключевых критериев оценки качества высшего образования, включающего все функции и деятельность университета. Следует улучшать разрабатываемые и используемые инструменты оценивания уровня удовлетворенности потребителей образовательных услуг в высших учебных заведениях, языковая подготовка не является исключением.

Таким образом, подготовка по английскому языку будущих экономистов в СГУПС является важным условием для обеспечения национальной экономики специалистами высокого уровня квалификации, способных работать в международной среде и выполнять сложные профессиональные задачи на английском языке.

### **Список литературы**

1. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. – P.403: 438-445.
2. Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н., Комкова А. С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – С. 6. – DOI 10.17513/spno.32126.
3. Агавелян Р. О., Кобелева Е. П., Стучинская Е. А., Душинина Е. В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – №4. – С. 38-50. – DOI 10.15293/1813-4718.2204.03.
4. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Taskaeva E.B., Ishchenko V.G. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 403. – P. 429-437.

5. Парицкая Е. П., Таскаева Е. Б. К вопросу о повышении эффективности языковой подготовки будущих специалистов таможенной службы РФ // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – 2015. – № 5. – С. 68-73.
6. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 403. – P. 92-100.
7. Кирякова О. А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза // Сибирский учитель. – 2022. – № 1(140). – С. 17-25.
8. Крутько Е. А., Комкова А. С., Кобелева Е. П., Агавелян Р. О. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 66-75. – DOI 10.15293/1813-4718.2206.06.
9. Разумная С. С. Управление вниманием при обучении иностранному языку в высшей школе // Восток - Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 04 марта 2021 года. – Новосибирск: СГУПС, 2021. – С. 214-220.
10. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 402. – P. 1002-1010
11. Ищенко В. Г., Е. А. Сергиевская Цифровые технологии как магистральные стратегии в развитии современного образования // Заметки ученого. – 2022. – № 7. – С. 126-129.
12. Кононыхина О. В. Мотивация студентов при дистанционном обучении // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 2-1(53). – С. 107-111. – DOI 10.24412/2500-1000-2021-2-1-107-111.
13. Выборнова Е. Ю. Онлайн-уроки иностранного языка: планирование, идеи, оценка знаний студентов // Заметки ученого. – 2021. – № 12-1. – С. 159-161.
14. Балмасова Т. А. "Новая регионализация": модернизация российских вузов и опыт Германии // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 6. – С. 86-96. – DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-6-86-96.
15. Разумная С.С. Роль личности преподавателя в профессиональном образовании // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 11 (76). – С. 121-126.

УДК 372.881.111.1

**Мацакова Н.В. Реализация проекта по выявлению сходств и различий сигналов невербального общения среди носителей русского и немецкого языков (в рамках обучения немецкому языку)**

**Мацакова Наталья Владимировна**

канд. пед. наук, доцент ВШ Филологии и кросс-культурной коммуникации  
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, РФ, г. Калининград  
nataly\_albertina@mail.ru

**Implementation of a project to identify similarities and differences in non-verbal communication signals among native speakers of Russian and German (within the framework of the German language training)**

**Matsakova Natalia Vladimirovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of Higher School  
of philology and cross-cultural communication  
Baltic Federal Immanuel Kant University, Russia, Kaliningrad

**Аннотация.** В статье представлены этапы реализации проекта, связанного с особенностями невербальной коммуникации носителей русского и немецкого языков. Проектной деятельностью предшествовал этап педагогического проектирования. Решение задач проекта осуществлялось в ходе поискового исследования, опроса, анализа полученных данных. Результаты проекта были представлены в форме презентации. Дискуссия в рамках аудиторного занятия подвела итог проектной деятельности, дополнила полученные результаты. Тема проекта, его цели и задачи позволили организовать совместную познавательную деятельность обучающихся, развить представления о невербальной коммуникации с учетом социального и культурного контекста ситуации общения.

**Ключевые слова:** невербальная коммуникация, сигналы невербального общения, социокультурный контекст, развитие представлений об особенностях невербального поведения, проектная деятельность, педагогическое проектирование

**Abstract.** The article presents the stages of the project implementation related to the peculiarities of non-verbal communication of Russian and German speakers. The project activity was preceded by a stage of pedagogical design. The solution of the project tasks was carried out in the course of an exploratory research, a survey, and the data analysis. The results of the project were presented in the form of a presentation. The discussion within the framework of the classroom session summed up the project activities and supplemented the results obtained. The theme of the project, its goals and objectives made it possible to organize joint cognitive activity of students, to develop ideas about non-verbal communication, taking into account the social and cultural context of the communication situation.

**Keywords:** non-verbal communication, non-verbal communication signals, socio-cultural context, development of ideas about the features of non-verbal behavior, project activity, pedagogical design

Изучение иностранного языка ориентировано как на формирование коммуникативной, так и социокультурной компетенции [1]. В отношении последней речь идет прежде всего о развитии представлений о стране изучаемого языка, ее культуре, традициях, мировоззрении носителей этой культуры, особенностях их речевого поведения. При этом зачастую упускается из виду такой аспект как невербальное общение. Мимика, жесты, положение тела – нюансы, раскрывающие настроение собеседника, его заинтересованность, открытость общению или желание поскорее закончить его. Умение понимать невербальные сигналы, уместное их использование может существенно улучшить интеракцию, минимизировать риск оказаться в неловкой ситуации. Следовательно, в содержание обучения иностранному языку целесообразно включать темы, тексты и отдельные виды деятельности, связанные с невербальным аспектом коммуникации.

В данной статье представлены этапы реализации проекта по выявлению сходств и различий сигналов невербального общения среди носителей русского и немецкого языков. Актуальность проекта обусловлена необходимостью раскрыть значение и особенности невербальной коммуникации в процессе межкультурного взаимодействия с носителями немецкого языка. Представление о роли и особенностях невербального общения представителей различных культур является важной составляющей как делового, так и личного общения.

Проектная деятельность осуществлялась в рамках обучения немецкому языку в профессиональных целях студентов направления подготовки «Журналистика» и «Реклама и связи с общественностью». Реализации проекта предшествовал этап педагогического проектирования [2,3]. Задача педагога на этом этапе заключалась в создании условий, необходимых для вовлечения студентов в проектную деятельность. Для этого в содержание учебного материала был включен отражающий тему проекта материал. Подробнее этот этап будет раскрыт ниже.

Реализация проектной деятельности началась с формулирование цели – составление классификации «Сходства и различия сигналов невербального общения» носителей русского и немецкого языков».

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить и проанализировать имеющиеся материалы по теме исследования на русском и немецком языках;
- 2) разработать анкету и провести опрос носителей русского и (по возможности) немецкого языков на тему «Что ты знаешь о языке тела?»;



- 3) разработать классификацию «Сходства и различия сигналов невербального общения» носителей русского и немецкого языков».
- 4) раскрыть значение невербальной коммуникации в ситуациях межкультурного взаимодействия;
- 5) наглядно представить результаты исследования в форме презентации.

Новизна проекта заключается в подходе к решению поставленных задач. Работа основывается не только на анализе имеющихся публикаций по теме исследования. Для уточнения полученных данных была составлена анкета, при помощи которой было проведен опрос как носителей русского, так и немецкого языков.

Разработанная в ходе исследования оригинальная классификация «Сходства и различия сигналов невербального общения», а также проведенный на ее основе анализ представляют практический интерес для разных целевых групп, например, для людей, находящихся за границей в служебной командировке, на обучении, лечении или в качестве туриста.

Объектом исследования является невербальная коммуникация на уровне языка тела – мимика, жесты, позы.

В ходе исследования были использованы следующие методы и приемы:

- 1) поисковый метод;
- 2) метод описания;
- 3) метод анализа и синтеза;
- 4) метод анкетирования;
- 5) приемы смысловой переработки содержания.

Как уже упоминалось выше, на этапе педагогического проектирования, в рамках аудиторного занятия по теме «Коммуникация на рабочем месте» / «Kommunikation am Arbeitsplatz», велась работа над текстом «Взгляд скажет больше, чем тысяча слов» / «Ein Blick sagt mehr als tausend Worte». Одним из тезисов данной статьи является высказывание Пауля Вацлавика, специалиста по вопросам коммуникации, о том, что невозможно не общаться, и любой человек общается, даже если он ничего не говорит [4]. Именно этот тезис задал вектор проекту – раскрыть роль невербальной коммуникации, определить какая информация, какие эмоции передаются при помощи языка тела.

Тезис о том, что при интерпретации невербальных сигналов важно учитывать социальные и культурные различия, обусловил объект деятельности – сигналы невербальной коммуникации носителей русского и немецкого языков.

Для активизации поисковой деятельности, а также для снятия барьеров, препятствующих «включению» в проектную деятельность, было предложено привести примеры, подтверждающие различия в толковании тех или иных жестов в разных культурах. Так, общеизвестный жест «Виктория» для жителя Китая обозначает цифру 5. В большинстве европейских стран этот жест - знак победы, жест радости от того, что все получилось. Если же показать этот жест за барной стойкой в Германии, то бармен поймет это как «еще два пива, пожалуйста».

Далее участники проекта самостоятельно решали задачу по выявлению сходств и различий сигналов невербального общения среди носителей русского и немецкого языков. Для этого было проведено поисковое исследование, базу которого составили онлайн-публикации. Это объясняется как особенностями поиска информации в среде современных молодых людей, так и объективной необходимостью обращения к бесплатным изданиям. Результаты решения данной задачи были представлены в табличной форме (табл. 1).

**Таблица 1. Сходства и различия сигналов невербального общения носителей русского и немецкого языков**

| Невербальный сигнал   | Значение для носителя языка   |  | Вывод   |
|---|---|--|---|
|   | Германия  | Россия   |   |
| жест «указующего перста» (собеседник во время разговора показывает на что-либо, кого-либо указательным пальцем) | в общественном месте считается грубым, невежливым жестом; указывание на что-то является авторитарным жестом; говорит о компетентности использующего этот жест | говорит о невоспитанности, расценивается как плохая манера; воспринимается как принуждение к подчинению, как сигнал к действию «по указке»; иногда используется, если под рукой нет указки | у носителей обоих языков эти жесты воспринимаются в целом одинаково                                 |
| «лайк» (большой палец поднят вверх, остальные пальцы сложены в кулак)   | общепринятый жест, если нужно показать, что все отлично; в социальных сетях высказывает одобрение; общепринятый жест, если нужно показать, что все отлично    |  | одинаково положительно воспринимается в обеих культурах   |
| «виктория» (указательный и средний пальцы образуют латинскую букву V)   | знак радости, уверенности в победе; при заказе напитков означает «еще два напитка, пожалуйста»  | знак того, что все получилось, все прошло отлично  | при невербальном общении имеет одинаковое значение  |
| постукивание ладонью или кулаком по столу   | традиционное выражение благодарности лектору, докладчику со стороны слушателей  | выражает недовольство; может восприниматься как угроза (если стучать кулаком); при постукивании ладонью  | существенная разница в значении – одобрение в немецкой культуре; недовольство, подчеркивание силы – |

|                                    |  |   |   |
|------------------------------------|--|---|---|
|                                    |  | – как знак для привлечения внимания или сигнал – «следует быть осторожным»  | среди носителей русского языка  |
| топанье ногами по полу в аудитории | сигнал одобрения, выражения положительной оценки   | как правило, нетипичный для поведения в аудитории, где принято уважительное отношение к преподавателю; скорее отрицательный сигнал, выражающий недовольство от увиденного, например, концерта, развлекательного мероприятия | следует обратить внимание на это особенность в немецкой культуре, особенно тем, кто находится на обучении в Германии                            |
| рукопожатие                        | знак приветствия в деловых кругах, среди коллег; принят как у мужчин, так и у женщин.  | атрибут делового общения: в основном принято обмениваться рукопожатием у мужчин; давняя традиция «бить по рукам» как знак того, что сделка состоялась   | представителям деловой сферы стоит учесть, что в Германии пожимают руку как мужчинам, так и женщинам; важно учитывать контекст ситуации общения |
| поцелуй руки, как правило женской  | считается архаичным; подчеркивает характер взаимоотношений «мужчина-женщина»; может вызвать отрицательные эмоции у женщин из-за акцента на социальной роли | принят скорее у представителей старшего поколения как знак восхищения; воспринимается как атрибут вежливости, изысканных манер  | во избежания неловкости рекомендуется четко понимать позицию «визави», особенно в общении с носителями немецкого языка                          |

На этапе анализа полученных данных был сделан следующий вывод: невербальная коммуникация носителей русского и немецкого языков имеет достаточно много общих сигналов для выражения одобрения, признания, внимания, указания. Это объясняется следующими факторами:

- 1) принадлежность к европейской культурной традиции;
- 2) территориальная близость;
- 3) общность традиций и ценностных ориентаций;
- 4) использование характерных жестов, типичных для молодого поколения

независимо от принадлежности к европейской языковой культуре

В тоже самое время, сложившиеся исторически и присущие той или иной культуре особенности мировоззрения, определяющие нормы поведения и взаимодействия индивида в социуме, позволяют говорить о том, что в ряде ситуаций

определенные невербальные сигналы могут по-разному восприниматься носителями русского и немецкого языков.

На следующем этапе проектной деятельности, для уточнения данных, полученных на этапе поискового исследования, был проведен опрос. Предварительно участники проекта разработали анкету «Что ты знаешь о языке тела?». Опрос проводился анонимно, респонденты имели возможность выбрать вариант ответа, воспользовавшись приложением «Google Forms». Часть респондентов прошла опрос в традиционном формате. В ходе опроса студентам-журналистам представилась возможность «попробовать» себя в роли интервьюера, так одновременно с решением задач проекта была реализована задача по организации образовательной среды с учетом специфики будущей профессиональной деятельности.

Полученные в ходе опроса данные были проанализированы и представлены в форме презентации на одном из занятий. В ходе обсуждения презентации студентам было предложено объяснить, почему в ряде случаев ответы «юных» респондентов отличаются от ответов «старшего поколения». Ниже приводятся данные аналитического этапа проекта и соответствующий комментарий, как результат итоговой дискуссии.

Так, во время общения большая часть респондентов обращает внимание как на собственные невербальные сигналы, так и на язык тела собеседника. При этом 56% процентов обращают внимание на свои жесты; 56,7% - на положение тела; 80% - на выражение лица. В отношении внимания к невербальным сигналам собеседника ответы распределились следующим образом:

- 76,7% обращают внимание на жесты собеседника;
- 56,7% обращают внимание на положение тела собеседника;
- 100% обращают внимание на выражение лица собеседника.

Очевидно, что в процессе коммуникации большее внимание уделяется невербальным сигналам собеседника, чуть меньше – своим собственным.

Интересным оказался тот факт, что при общении с друзьями жестикулируют 83,3% респондентов. Тогда как при ответе, выступлении с докладом или же во время презентации к помощи жестов обращаются около 50% респондентов. Был сделан вывод о том, что в непринужденной обстановке опрошенные используют язык тела намного активнее, нежели в ситуации, связанной с необходимостью предстать перед оценивающей публикой (преподаватель, сокурсники и т.п.). При обсуждении обнаружилась разница в объяснении роли активной жестикуляции. Если большинство опрошенных молодых людей отметило, что оживленная жестикуляция

связана с желанием привлечь внимание, вовлечь в беседу, то представители старшего поколения связали оживленную жестикуляцию скорее всего с неуверенностью в своих знаниях, правоте – собеседник старается быть убедительным не столько при помощи аргументов, сколько при помощи языка тела.

В ходе опроса было выявлено еще одно различие в интерпретации невербальных сигналов. Так, близкое расположение по отношению к собеседнику понимается молодыми людьми как доверие или проявление интереса. Тогда как психологами это трактуется как нарушение личных границ, проявление назойливости, излишнего внимания и даже агрессии. В качестве личного наблюдения отмечено чрезмерное стремление отдельных студентов занять место на паре в непосредственной близости от преподавателя. В качестве комментария – факт нахождения «нос к носу» с преподавателем скажет скорее об отсутствии такта с вашей стороны, а не о вашем стремлении к знаниям.

В этой связи была сделана еще одна ремарка. На основании выявленных сходств и отличий невербальных сигналов носителей русского и немецкого языков (данные поискового исследования) было установлена роль зрительного контакта во время общения. Например, на светском мероприятии, прежде чем заговорить с кем-то, принято сначала установить зрительных контакт, чтобы привлечь внимание. Это правило действует для представителей обеих культур. При этом во время поездки в лифте, пространство которого весьма ограничено, в Германии принято смотреть на руки или на экран телефона. Смотреть на «попутчика» не принято, чтобы не смутить его, не оказаться в неловком положении.

Таким образом, реализация проекта позволила организовать совместную познавательную деятельность обучающихся, в ходе которой участники проекта получили навык осуществления поисковой, аналитической деятельности. Включение в базу проекта источников на немецком языке, разработка анкеты и презентации на русском и немецком языках содействовали обогащению словарного запаса, развитию навыков публичного представления результатов деятельности. Тема проекта, его цели и задачи обусловили развитие социокультурной компетенции на уровне представлений об особенностях невербальной коммуникации представителей разных языковых культур. Выявленные в ходе дискуссии различия в понимании невербальных сигналов позволили обратить внимание на роль «знаниевого» компонента в отношении невербальной коммуникации. Особую актуальность это приобретает для специалистов, деятельность которых неотъемлемо связана со сферой взаимодействия «Человек-Человек» [5, 45], решение ряда профессиональных задач

непосредственно связано со способностью и готовностью выстраивать стратегию общения с учетом социального, культурного контекста конкретной коммуникативной ситуации.

### **Список литературы**

1. Волкова, Е. В. Социокультурная компетенция студентов: моделирование и развитие в системе дополнительного образования. – Казань: Издательство КНИТУ, 2018. – 156 с. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785788224022.html> (дата обращения: 02.05.2023).
2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Татаринцева, Н. Е. Педагогическое проектирование: история, методология, организационно-методическая система. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2019. – 150 с. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785927530809.html> (дата обращения: 02.05.2023).
4. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций: пер. с английского. – СПб.: «Речь», 2000. – 140 с. URL: <http://knigogid.ru/books/1217168-psihologiya-mezhlichnostnyh-kommunikacij> (дата обращения 03.02.2023).
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэкс», 1996. – 440 с.

---

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

---

УДК 37

### **Берзина К.В., Шахмалова И.Ж. Коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста посредством программы «Позитивная школа»**

**Берзина Кристина Владиславовна**

студент кафедры педагогики и методики начального обучения  
Технический институт(ф) «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», РФ, г. Нерюнгри  
krismus2016@gmail.com

**Научный руководитель Шахмалова Ирина Жаповна**

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения  
Технический институт(ф) «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», РФ, г. Нерюнгри  
Xirina80@mail.ru

### **Correction of school anxiety in children of primary school age through the program "Positive school"**

**Berzina Kristina Vladislavovna**

Student Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova " in Russia, Neryungri

**Scientific adviser Shakhmalova Irina Zhapovna**

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova " in Russia, Neryungri

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что, несмотря на значительное число научных исследований по проблематике тревожности, причин и последствий школьной тревожности у младших школьников в современной психологии и педагогике недостаточно разработана, разрозненна и недостаточно систематична. Для оценки уровня школьной тревожности и ее причин в группе детей младшего школьного возраста были подобран пакет диагностического инструментария. Первичные результаты исследования показали, что в представленной выборке детей выявлен преимущественно высокий и повышенный уровень школьной тревожности. Данные результаты привели нас к разработке и внедрению психолого-педагогической программы «Позитивная школа». В программе были использованы следующие методы работы: беседа, элементы арт-терапии (изотерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия), игровая деятельность, психологическое упражнение и др. После апробации психолого-педагогической программы «Позитивная школа» нами была проведена итоговая диагностика. Полученные данные говорят о том, что программа позволила

детям проработать сложные эмоциональные ситуации, связанные со школьной деятельностью, снизить уровень школьных страхов, повысить уверенность в себе и самооценку, а также наладить межличностные отношения в детском коллективе.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, тревожность, школьная тревожность, страхи.

**Abstract.** This article discusses the features of the correction of school anxiety in children of primary school age. The relevance of the research topic is due to the fact that, despite a significant number of scientific studies on the problems of anxiety, the causes and consequences of school anxiety in younger schoolchildren in modern psychology and pedagogy are insufficiently developed, fragmented and insufficiently systematic. To assess the level of school anxiety and its causes in a group of primary school children, a package of diagnostic tools was selected. The primary results of the study showed that the presented sample of children revealed predominantly high and elevated levels of school anxiety. These results led us to the development and implementation of the psychological and pedagogical program "Positive School". The following methods of work were used in the program: conversation, elements of art therapy (isotherapy, fairy tale therapy, music therapy), play activity, psychological exercise, etc. After testing the psychological and pedagogical program "Positive School", we conducted a final diagnosis. The data obtained suggest that the program allowed children to work out difficult emotional situations related to school activities, reduce the level of school fears, increase self-confidence and self-esteem, as well as establish interpersonal relationships in the children's team.

**Keywords:** preschool children, anxiety, school anxiety, fears.

Тревожные расстройства, являющиеся отражением эпидемиологических тенденций психических нарушений, в современном мире являются наиболее распространенными эмоциональными расстройствами детей. Особенно это касается школьников.

С поступлением в школу меняется специфика страхов и стрессовых ситуаций ребенка. «Обнаруживают себя сверхвозбудимость, повышенная чувствительность, зависимость от мнения учителей, родителей, сверстников, превалируют социальные страхи (страх быть смешным, обманщиком, трусом, слабовольным)» [4, с. 216].

«Младшие школьники имеют разные уровни сформированности представлений о себе, что позволяет объединить их в три группы: адекватные и устойчивые представления о себе (умение анализировать свои поступки, вычленять их мотивы, рефлексия, ориентирование на собственные знания о себе, приобретение навыков самоконтроля), неадекватные и неустойчивые представления о себе (число осознаваемых черт и качеств личности невелико и не всегда адекватно, потребность во внешнем контроле и поддержке), ориентация на характеристики, данные другими (практически полное отсутствие ориентации в своем внутреннем мире, представления о себе расплывчаты и неадекватны, неадекватность самооценки). С возрастом адекватность самовосприятия нарастает, что совершается в процессе



общения с другими и в процессе развития собственной оценочной деятельности ребенка» [8, с. 468-469].

Как отмечает Л. А. Головей, «в начале школьного периода у детей отмечается повышение тревожности и увеличение страхов, преимущественно связанных со школой. С первого по третий класс школьники учатся регулировать свои эмоциональные состояния, справляться со страхами, не терять самообладание и находить ответы в ситуациях, когда проверяют их реакцию. Если ребенок не научился регулировать свои состояния, он может испытывать сложности в эмоционально напряженных ситуациях в дальнейшей жизни» [7, с. 376].

И. Ю. Кулагина пишет, что «среди младших школьников выделяются дети с высокой устойчивой тревожностью. Они могут проявлять трудности в общении и усвоении учебной программы, у них могут возникнуть неврозы и соматические расстройства. Личностная тревожность возникает у тех детей, которые постоянно переживают тревогу, страх в самых разных ситуациях. Первоначально тревожность ситуативна, и лишь со временем она оказывается устойчивой. При этом ситуативная тревожность может быть полезной при ее включении в произвольную регуляцию поведения. И детям, и взрослым нужно не полное отсутствие тревожности, а оптимальный ее уровень и умение адекватными способами выходить из слишком сильных и длительных эмоциональных состояний» [3, с. 167].

Таким образом, выраженная тревожность у младших школьников может стать травматической, снизить успеваемость и эффективность межличностного взаимодействия, повлиять на адекватность самооценки и развитие у ребенка невроза, обесцениванию учебной деятельности и школы, потере психологической позиции школьника.

Психолого-педагогическая работа по коррекции уровня тревожности должна опираться на диагностический инструментарий, позволяющий исследовать характер и причины тревожности у детей младшего школьного возраста.

Эмпирическое исследование уровня школьной тревожности у младших школьников проводилось в 1 классе МБОУ «Полевская средняя общеобразовательная школа» с. Полевое Алтайского края. В исследовании приняли участие 20 человек.

Для оценки уровня школьной тревожности и ее причин в группе детей младшего школьного возраста были выбраны следующие диагностические методики:

- 1) диагностика уровня школьной тревожности и степени выраженности ее причин А. М. Прихожан [2, с. 64-66],
- 2) тест школьной тревожности Б. Филлипса [7, с. 323-327],

3) проективный тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен [1, с. 177-208].

Констатирующие результаты исследования показали, что в представленной выборке детей выявлен преимущественно высокий и повышенный уровень школьной тревожности. В связи с этим возникла необходимость проведения целенаправленной психолого-педагогической работы по коррекции школьной тревожности и снижению страхов, связанных со школьными ситуациями. Нами была разработана и реализована программа «Позитивная школа» для младших школьников.

При разработке психолого-педагогической программы использовались практические и методические рекомендации по снижению уровня школьной тревожности следующих авторов: В. М. Астапова, А. В. Микляевой, Г. Г. Моргулец.

Цель психолого-педагогической программы «Позитивная школа» - способствовать снижению школьной тревожности детей младшего школьного возраста.

В программе были использованы следующие методы работы: беседа, элементы арт-терапии (изотерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия), игровая деятельность, психологическое упражнение и др.

В ходе реализации психолого-педагогической программы «Позитивная школа» нами были проведены следующие беседы: «Общение без слов», «О дружбе», «Чего боятся люди», «Школьный страх», «Об агрессии» и другие.

Также нами использованы такие изотерапевтические упражнения как «Мое настроение», «Мои страхи» (в технике кляксографии), «Рисуем злость», «Портрет супергероя», «Мои школьные трудности», «Нарисуй свой страх», «Ниточки и клубочки» (в технике рисования нитками), «Моя мечта», «Волшебные зеркала».

Кроме того, достаточно успешно нами применялись психологические упражнения:

1) упражнения на релаксацию, снятие психоэмоционального и мышечного напряжения: «Колодец», «Распускающийся бутон», «Звуки природы», «Страхни печаль», «Солнечный зайчик», «Волшебные цветы», «Снежинки», «Расслабление», «Водопад», «Морские волны», «Солнышко»;

2) упражнения на снятие социальных и коммуникационных барьеров, развитие доброжелательности и взаимопонимания, снижение тревожности и страха, формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе: «Волшебный мешочек», «На что похоже мое настроение?», «У страха глаза велики», «Закончи предложения», «Что я умею делать хорошо», «Уверенность», «Цветок желаний», «Глиняная скульптура», «Клоуны», «Любимое занятие», «Сами себя похвалим»,

«Плоды волшебного дерева», «Слон, жираф и крокодил», «Это мое имя», «Эстафета дружбы»;

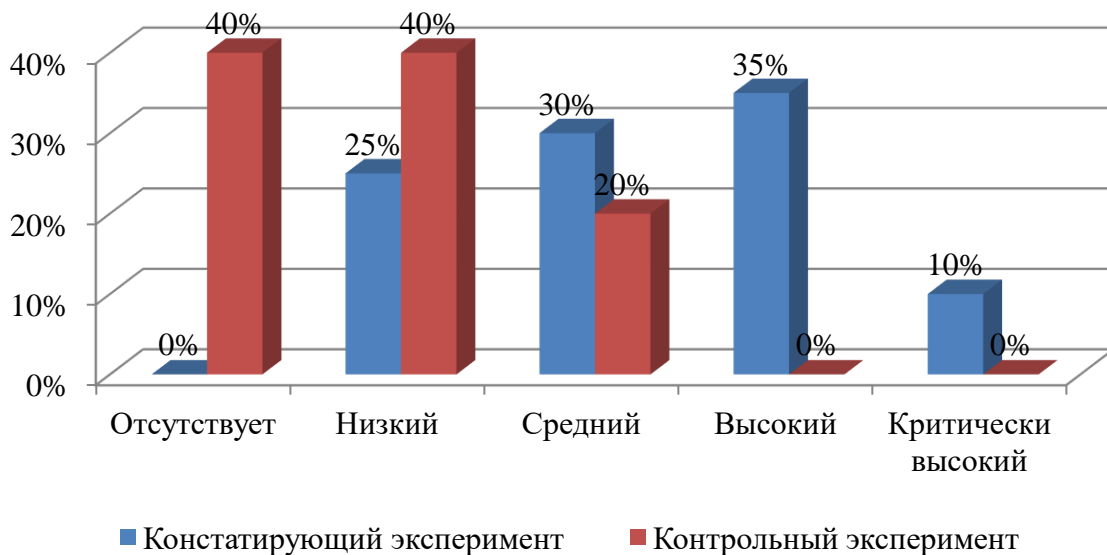
3) дидактические упражнения на понимание нравственных категорий, эмоций: «Копилка добрых дел», «Пять добрых слов», «Обиды и комплименты», «Мешочки добра и зла»;

4) упражнения на обучение приемам самоконтроля: «Рубка дров», «Я справился», «Мяч и насос», «Уничтожаем гнев», «Считаем до десяти», «Воздушный шарик».

Таким образом, психолого-педагогическая программа «Позитивная школа» позволила выявить и проработать у детей школьную тревожность и страхи, развить навыки межличностного взаимодействия и коммуникации, научить контролировать свои эмоции и распознавать эмоции других, поднять самооценку и уверенность в себе, научиться самостоятельно преодолевать агрессию и гнев.

После апробации психолого-педагогической программы «Позитивная школа», направленной на снижение школьной тревожности у детей младшего школьного возраста, была проведена итоговая диагностика.

Результаты итоговой диагностики школьной тревожности по А. М. Прихожан представлены на рисунке 1.

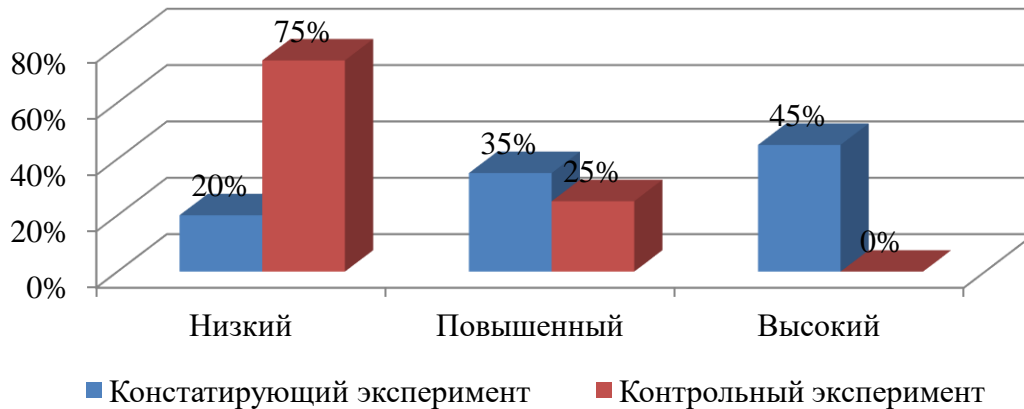


**Рисунок 1. Результаты итоговой диагностики уровня школьной тревожности (А. М. Прихожан)**

В результате проведенной итоговой диагностики видно, что количество детей с высоким и критически высоким уровнем школьной тревожности снизилось до нуля с 35% и 10% от всего количества детей соответственно. Количество детей с

отсутствующим уровнем тревожности выросло с 0 до 40% от всех детей группы испытуемых. Количество детей с низким уровнем тревожности выросло с 25% до 40% от всей численности детей в классе. Количество детей со средним уровнем школьной тревожности снизилось с 30% до 20%.

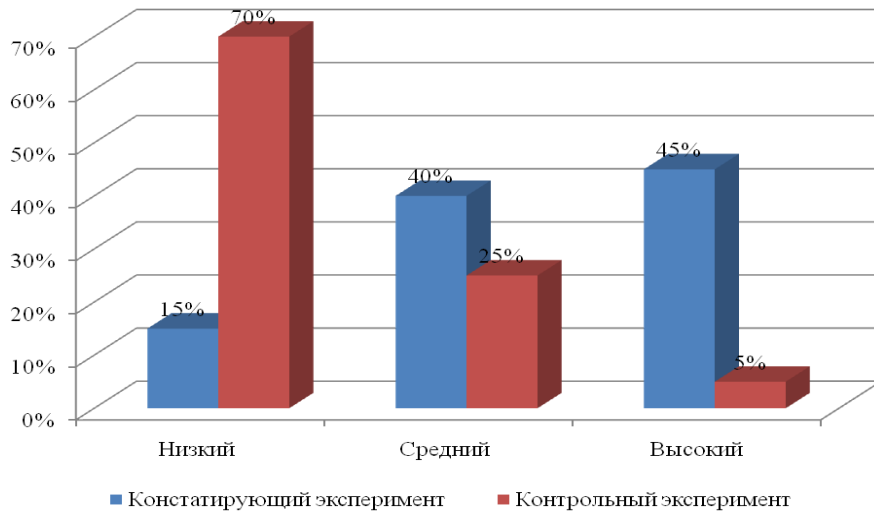
Динамика уровня школьной тревожности по тесту Б. Филлипса представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Результаты повторной диагностики уровня школьной тревожности (Б. Филлипс)**

По результатам диагностики можно сделать вывод, что в целом уровень школьной тревожности у детей значительно снизился. Количество детей с высоким уровнем школьной тревожности снизилось с 45% до 0%, с повышенным – с 35% до 25% от всей численности детей в классе. Доля детей, имеющих низкий уровень школьной тревожности, выросла с 20% до 75%.

Результаты контрольной диагностики уровня тревожности по проективной методике Р. Теммла, М. Дорки и В. Амен представлены на рисунке 3.



**Рисунок 3. Результаты диагностики уровня тревожности по проективной методике (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен).**

Результаты повторной диагностики показывают, что число тревожных детей по проективной методике снизилось. Численность детей с высоким уровнем тревожности снизилось с 45% до 5% от общего числа детей в классе. Численность детей со средним уровнем тревожности снизилось с 40% до 25% от общего числа испытуемых. Доля детей с низким уровнем тревожности по проективной методике выросло с 15% до 70% от общей численности детей в исследуемом классе.

Полученные в результате констатирующей и итоговой диагностики данные были проверены на выраженность изменений с помощью Т-критерия Вилкоксона. В качестве первоначальной гипотезы предполагалось, что уровень школьной тревожности после внедрения программы должен быть ниже. Первоначальная гипотеза полностью подтвердилась, поскольку положительных отклонений в разнице значений не наблюдалось, следовательно, эмпирически полученный критерий равен нулю, то есть можно сделать вывод о значимости исследуемых диагностических данных.

Таким образом, полученные данные в ходе контрольного эксперимента показывают, что составленная и апробированная психолого-педагогическая программа «Позитивная школа», направленная на снижение уровня школьной тревожности у учащихся младших классов, действительно позволила детям проработать сложные эмоциональные ситуации, связанные со школьной деятельностью, снизить уровень школьных страхов, повысить уверенность в себе и самооценку, а также наладить межличностные отношения в детском коллективе.

### Список литературы

1. Астапов В. М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства : учебное пособие для вузов / В. М. Астапов, Е. Е. Вакнин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 273 с.
2. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Старший дошкольник и младший школьник : психодиагностика и коррекция развития. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1998. – 256 с.
3. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 291 с.
4. Мандель Б. Р. Возрастная психология: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2022. – 350 с.
5. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
6. Моргулец Г.Г. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников: диагностика, коррекция, ФГОС. – Волгоград.: Учитель, 2021. – 143 с.
7. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб. : Питер, 2009. – 119 с.
8. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией З. И. Айгумовой, А. С. Обухова. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 424 с.
9. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. А. Головей. – 2-е изд., испр. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 415 с.
10. Сапогова Е. Е. Психология развития и возрастная психология : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2022. – 638 с.

УДК 159.9

**Медведева И.А., Осин Р.В. Рефлексивность и ее исследование  
у психологов-консультантов**

**Медведева Ирина Алексеевна**

магистрант кафедры «Общая психология»  
Пензенский государственный университет, РФ, г. Пенза  
irinka091999@mail.ru

**Осин Роман Викторович**

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры «Общая психология»  
Пензенский государственный университет, РФ, г. Пенза  
June-89@mail.ru

**Reflexivity and its research in consultant psychologists**

**Medvedeva Irina Alekseevna**

graduate student of the department «General Psychology»  
Penza State University, Russia, Penza

**Osin Roman Viktorovich**

Cand. Sci. (Psychology), associate professor, associate professor of the department  
of General Psychology, Penza State University, Russia, Penza

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей проявления рефлексивности психологов-консультантов. Осуществлен теоретический анализ понятий «рефлексия» и «рефлексивность». Эмпирическое исследование когнитивного компонента показало, что исследуемые психологи являются компетентными специалистами – по выборке преобладает высокий и средний уровни развития рефлексивности. Проведенный корреляционный анализ позволил выявить систему взаимосвязей между компонентами рефлексивности и подтвердить предположение о том, что рефлексивность психолога как структурно сложное образование определяется гармоничным развитием когнитивного (рефлексивная компетентность), мотивационного (рефлексивные качества) и деятельностного компонентов (рефлексивные действия). Корреляционный анализ также выявил наиболее развитую систему связей системной рефлексии с другими переменными. Это свидетельствует о том, что развитая системная рефлексия может выступать фактором развития личности психолога-консультанта.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивность, рефлексивная компетентность, рефлексивные действия, системная рефлексия, психолог.

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of the manifestation of reflexivity of psychologists-consultants. The theoretical analysis of the concepts of "reflection" and "reflexivity" is carried out. An empirical study of the cognitive component showed that the psychologists studied are competent specialists – high and medium levels of reflexivity development prevail in the sample. The conducted correlation analysis revealed a system of interrelations between the components of reflexivity and confirmed the assumption that the reflexivity of a psychologist as a structurally complex education is determined by the harmonious development of cognitive (reflexive

competence), motivational (reflexive qualities) and activity components (reflexive actions). Correlation analysis also revealed the most developed system of connections of systemic reflection with other variables. This indicates that a developed systemic reflection can act as a factor in the development of the personality of a psychologist-consultant.

**Keywords:** reflection, reflexivity, reflexive competence, reflexive actions, systemic reflection, psychologist.

**Введение.** В современном мире, который характеризуется значительными политическими и социально-экономическими изменениями, специальность психолога становится все более востребованной и многоаспектной. Несмотря на достаточно «молодой» возраст профессии практикующего психолога в России, общество выдвигает строгие требования относительно высокого уровня профессионализма специалиста в сфере оказания психологической помощи. Важной составляющей системы способностей к профессиональной деятельности психологов является рефлексивность, от уровня которой зависит сформированность собственно личности профессионала.

В научной литературе проблема профессионального развития личности психолога достаточно широко представлена теоретическими и прикладными исследованиями (Н.Л. Горобец [2], Т.А. Караваева [3], Т.Н. Савченко [6], S.A. Baldwin [7], K.L. Boterhoven De Naan [8], Н. Chui [9], D.M. Kivlighan Jr. [10], N.C. Slone [11] и др.). В работах авторов освещены вопросы личностного роста психологов, формирование профессионального мышления, коммуникативной компетентности, ценностно-смысловой сферы, профессионального сознания и т. п. Почти все авторы подчеркивают необходимость формирования рефлексивности как условия профессиональной успешности практикующих психологов. В то же время особенности проявления рефлексивности как фактора развития личности психолога-консультанта остаются недостаточно исследованными в современной психологической теории и практике.

Цель статьи – провести исследование особенностей проявления рефлексивности психологов-консультантов.

Психологическое содержание рефлексии отражает богатый спектр признаков и свойств, что свидетельствует о важности и уникальности места и роли рефлексии в структуре личности. Анализ научных работ по проблеме исследования показал, что исследователи [1; 4; 5] единодушны в том, что под влиянием рефлексии личность (и ее жизнь в целом) качественно меняется.



Теоретико-методологический анализ рефлексивности личности как предмета психологического познания показал, что существует два родственных психологических понятия - «рефлексия» и «рефлексивность». Рефлексия – это отдельный акт психической деятельности, направляемый человеком на самого себя, который характеризуется динамичностью, дискретностью и направленностью на конкретное содержание, а рефлексивность – общая способность личности качественно осуществлять отдельные акты рефлексии (с учетом текущих задач и точным инициированием различных конкретных ее форм), которая, в отличие от самой рефлексии, характеризуется интегрированностью, системностью, непрерывностью.

Рефлексивность практикующего психолога характеризуется сдвоенностью, зеркальностью взаимного отражения субъектов общения и взаимодействия, самопознания и познания субъектами друг друга, содержанием которых выступает воспроизведение особенностей друг друга. Рефлексивность является непосредственной детерминантой профессиональной деятельности практикующих психологов, поскольку уровень ее развития является ключевым для структурирования всех других профессионально важных качеств [4; 6; 10].

На основе осуществленного анализа научной литературы нами была разработана структурная модель рефлексивности личности психолога-консультанта. Модель содержит в своей структуре когнитивный (рефлексивная компетентность: рефлексивные знания, позиция, способности), мотивационный (рефлексивные качества: интроспекция, системная рефлексия) и деятельностный (рефлексивные действия: решение рефлексивных задач, осознание рефлексивной позиции и рефлексивных умений) компоненты.

**Методы и принципы исследования.** В исследовании приняли участие 68 психологов-консультантов в возрасте от 30 до 40 лет, проживающие в Пензе, Санкт-Петербурге и Москве. Психодиагностический инструментарий: методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева); опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова); методика «Рефлексивные умения» (Е.В. Савченко). Методы математической статистики: описательная статистика, корреляционный анализ по критерию Пирсона.

**Основные результаты.** Рассмотрим результаты исследования по когнитивному компоненту, который характеризует рефлексивной компетентностью. Согласно полученным данным, исследуемые психологи являются компетентными

специалистами: по выборке преобладает высокий (47,06% исследуемых) и средний (47,06%исследуемых) уровни развития рефлексивности.

Такие данные указывают на то, что респонденты задумываются над собственной текущей деятельностью, довольно часто обращаются к анализу того, что случается, склонны к самоанализу в отдельных жизненных ситуациях (ситуативная рефлексия). Они склонны анализировать и оценивать произошедшие события, мотивы, причины и ошибки прошлой деятельности и поведения, задумываются над прошлым вообще и над собой в нем (ретроспективная рефлексия). Наиболее характерным для респондентов оказалось планирование своего поведения и деятельности, ориентация на будущее (перспективная рефлексия). Низкий уровень оказался у незначительного количества респондентов (5,88%), возможно это связано с недостаточным опытом практической деятельности.

Итак, хотя рефлексивность является непосредственной детерминантой профессиональной деятельности практикующих психологов, она бывает несовершенной, неполной, поскольку блокируется защитными механизмами «Я», превалирует тенденция к воспроизведению стереотипов.

Рассмотрим результаты изучения мотивационного компонента. На эффективность проявления рефлексивности психологов влияет дифференциальный тип рефлексии, который отражает способность произвольного обращения человеком сознания на самого себя как объект рефлексии. Дифференциальный тип рефлексии имеет два полюса: положительный («системная рефлексия»), который является показателем высокого уровня развития рефлексивности и отрицательный («интроспекция» и «квазирефлексия»). Согласно полученным данным, у респондентов доминирующим оказался интроспективный тип рефлексии (52,94%), что свидетельствует о заинтересованности в познании именно себя и поиске вариантов собственного развития в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для значительного количества исследуемых психологов характерна системная рефлексия (41,18%). Такие лица стремятся к познанию не только себя, но и мира вокруг, анализируют собственные действия, ситуации, складывающиеся ситуации и отыскивают альтернативы их решению средствами профессиональной деятельности.

У незначительного количества респондентов имеется квазирефлексия (5,88%), которая может выступать своеобразной формой психологической защиты и виртуализации реальности, поскольку базируется на сознании, не направленном на себя и не направленном на внешний мир.

Рассмотрим особенности проявления деятельностного компонента рефлексивности практикующих психологов. Проекцией рефлексивности являются рефлексивные действия, которые заключаются в решении профессиональных задач через реализацию рефлексивных умений. Рефлексивные умения являются профессиональным инструментом психолога, поэтому крайне важным является исследование не только степень владения рефлексивными умениями, но и того, как специалист оценивает степень своего владения рефлексивными умениями.

Качественный анализ данных показал, что наиболее высоко практикующие психологи оценивают развитость у себя таких рефлексивных умений, как умение осуществлять «рефлексивный выход» и занять рефлексивную позицию (РУ1=9,31 баллов), самопознание внутренних психических актов и состояний (РУ5=9,07 баллов), умение воспринимать и оценивать свои взаимоотношения с другими членами группы (РУ6=9,9 баллов), умение оценивать и применять собственные психологические и профессиональные ресурсы (РУ9=9,84 баллов), умение собирать и фиксировать информацию о собственных качествах, характеристиках, ценностях и наставлениях, профессиональных действиях, их эффективность, на основе применения разнообразных методов самодиагностики (РУ10=9,1 баллов).

С целью выявления общей картины взаимосвязи между структурными компонентами рефлексивности психологов-консультантов был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

По результатам корреляционного анализа было зафиксировано наличие положительных взаимосвязей между всеми компонентами рефлексивности:

- индивидуальной мерой рефлексивности (когнитивный компонент), системной рефлексией (мотивационный компонент) – 0,897 при  $p \leq 0,01$ ), составными частями деятельностного компонента: умением осуществлять «рефлексивный выход» и занять рефлексивную позицию (0,843 при  $p \leq 0,01$ ), самопознанием внутренних психических актов и состояний (0,867 при  $p \leq 0,01$ ), умением оценивать и применять собственные психологические и профессиональные ресурсы (0,91 при  $p \leq 0,01$ );

- интроспективной рефлексией (мотивационный компонент), составными частями деятельностного компонента: самопознанием внутренних психических актов и состояний (0,545 при  $p \leq 0,05$ ), умением оценивать и применять собственные психологические и профессиональные ресурсы (0,621 при  $p \leq 0,05$ ), умением собирать и фиксировать информацию о собственных качествах, характеристиках, ценностях и

установках, профессиональных действиях, их эффективности на основе применения разнообразных методов самодиагностики (0,837 при  $p \leq 0,05$ );

- системной рефлексией (мотивационный компонент), индивидуальной мерой рефлексивности (когнитивный компонент) (0,897 при  $p \leq 0,01$ ), составными частями деятельностного компонента: умением осуществлять «рефлексивный выход» и занять рефлексивную позицию (0,782 при  $p \leq 0,01$ ), самопознанием внутренних психических актов и состояний (0,903 при  $p \leq 0,01$ ), умением воспринимать и оценивать свои взаимоотношения с другими членами группы (0,520 при  $p \leq 0,05$ ), умением собирать и фиксировать информацию о собственных качествах, характеристиках, ценностях и установках, профессиональных действиях, их эффективность на основе применения разнообразных методов самодиагностики (0,603 при  $p \leq 0,05$ ), умением выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы действия (0,725 при  $p \leq 0,01$ ); умением выявлять возможные причины (внешние и внутренние) личностных и профессионально-психологических проблем и трудностей (0,803 при  $p \leq 0,01$ ); умением относительно получения средств «построения смыслов» (0,778 при  $p \leq 0,01$ ).

Выявленные значимые корреляционные связи подтверждают рабочую гипотезу о том, что рефлексивность психолога как структурно сложное образование определяется гармоничным развитием когнитивного (рефлексивная компетентность), мотивационного (рефлексивные качества) и деятельностного компонентов (рефлексивные действия).

**Заключение.** Осуществлен теоретический анализ понятий «рефлексия» и «рефлексивность». Разработана структурная модель рефлексивности психолога-консультанта, которая содержит когнитивный (рефлексивная компетентность: рефлексивные знания, позиция, способности), мотивационный (рефлексивные качества: интроспекция, системная рефлексия) и деятельностный (рефлексивные действия: решение рефлексивных задач, осознание рефлексивной позиции и рефлексивных умений) компоненты.

Эмпирически исследованы особенности проявления рефлексивности психологов-консультантов.

Изучение когнитивного компонента показало, что исследуемые психологи являются компетентными специалистами – по выборке преобладает высокий и средний уровни развития рефлексивности. Такие данные указывают на то, что респонденты задумываются над собственной текущей деятельностью, довольно часто

обращаются к анализу текущих и прошлых событий и ситуаций; на планирование своего поведения и деятельности, ориентацию на будущее.

Исследование мотивационного компонента показало доминирование у респондентов интроспективного типа рефлексии, что свидетельствует о заинтересованности в познании именно себя и поиске вариантов собственного развития в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для значительного количества исследуемых психологов характерна системная рефлексия: они стремятся к познанию себя, окружающего мира, анализируют собственные действия, ситуации, отыскивают альтернативы их решению средствами профессиональной деятельности.

Изучение деятельностного компонента рефлексивности показало высокий и достаточный уровень развитости рефлексивных умений, что свидетельствует о хорошем профессиональном уровне специалистов.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить систему взаимосвязей между компонентами рефлексивности и подтвердить предположение о том, что рефлексивность психолога как структурно сложное образование определяется гармоничным развитием когнитивного (рефлексивная компетентность), мотивационного (рефлексивные качества) и деятельностного компонентов (рефлексивные действия).

Корреляционный анализ также выявил наиболее развитую систему связей системной рефлексии с другими переменными.

Перспективным развитием научной проблематики считаем дальнейшее изучение особенностей проявления рефлексивности психологов-консультантов, разработку психодиагностического инструментария для ее исследования.

### **Список литературы**

1. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога / Т.П. Айсувакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 4(63). – С. 268-272.
2. Горобец Н.Л. Основные характеристики профессии психотерапевта / Н.Л. Горобец // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 4. – С. 58-61.
3. Караваева Т.А. Индивидуально-психологические, социальные и образовательные факторы, определяющие общую профессиональную стратегию врача-психотерапевта: автореферат диссертации на соискание ученой степени к.м.н.: специальность 14.00.18 «психиатрия»; автореферат на соискание кандидата медицинских наук / Караваева Т.А.; С.-Петербург. н.-и. психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева. – Санкт-Петербург, 2003. – 27 с.
4. Краснобаев П.А. Саногенная рефлексия психологов-консультантов / П.А. Краснобаев // Психология и психотехника. – 2018. – №1. – С. 67-72.

5. Рябышева Е.Н. Рефлексия как предмет исследования в отечественной психологии / Е.Н. Рябышева // Территория науки. – 2016. – №4. – С. 17-19.
6. Савченко Т.Н. Качество жизни и образ «Я» экзистенциального психотерапевта / Т.Н. Савченко, М.Н. Картавцева, Г.М. Головина // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 1. – С. 131-141.
7. Baldwin S.A., Imel Z.E. Therapist effects: Findings and methods. Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change, 2013, vol. 6, pp. 258-297.
8. Boterhoven De Haan K.L., Lee C.W. Therapists' thoughts on therapy: Clinicians' perceptions of the therapy processes that distinguish schema, cognitive behavioural and psychodynamic approaches. *Psychotherapy Research*, 2014, vol. 24, issue 5, pp. 538-549.
9. Chui H. et al. Are you in the mood? Therapist affect and psychotherapy process. *Journal of counseling psychology*, 2016, vol. 63, issue 4, pp. 405-418.
10. Kivlighan Jr.D.M. et al. The therapist, the client, and the real relationship: An actor-partner interdependence analysis of treatment outcome. *Journal of counseling psychology*, 2015, vol, 62, issue 2, pp. 314-320.
11. Slone N.C., Owen J. Therapist alliance activity, therapist comfort, and systemic alliance on individual psychotherapy outcome. *Journal of psychotherapy integration*, 2015, vol. 25, issue 4, pp. 275-288.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376:373.5

### **Газиева З.Л. Особенности протекания коммуникативной дезадаптации у старшекласников с задержкой психического развития**

**Газиева Зарема Линуровна**

студентка, 4 курс, факультет «Психологии и педагогического образования»  
Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова  
РФ, г. Симферополь

**Научный руководитель Ляшенко Александр Николаевич**

доцент, кандидат педагогических наук кафедры кафедры специального  
(дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический  
университет им. Ф. Якубова РФ, г. Симферополь

### **Features of the course of communicative disadaptation in high school students with mental retardation**

**Gazieva Zarema Linurovna**

student, 4th year student, Faculty of Psychology and Pedagogical Education  
Crimean Engineering and Pedagogical University. F. Yakubova Russia, Simferopol

**Scientific adviser Lyashenko Alexander Nikolaevich**

associate professor, candidate of pedagogical sciences of the department of special  
(defectological) education Crimean Engineering and Pedagogical University named  
after. F. Yakubova Russia, Simferopol

**Аннотация.** В статье анализируется важность межличностных отношений в жизни человека. Дана характеристика термина «дезадаптация» с точки зрения различных подходов. Раскрываются особенности подростков с задержкой психического развития (ЗПР), причины её возникновения и классификация К. С. Лебединской. Подробно исследуются коммуникативные процесс, умения и навыки, основные особенности протекания коммуникативной дезадаптации у старшекласников: особенности в общении, способы разрешения конфликтов и отношение к классу. Выделены 4 основные проблемы в коммуникативном развитии у старшекласников с задержкой психического развития (ЗПР).

**Ключевые слова:** дезадаптация, коммуникативная дезадаптация, задержка психического развития, подростки с ОВЗ с дезадаптацией.

**Abstract.** The article analyzes the importance of interpersonal relationships in human life. The characteristic of the term "disadaptation" from the point of view of various approaches is given. The features of adolescents with mental retardation (ZPR), the causes of its occurrence and the classification of K. S. Lebedinskaya are revealed. The communicative process, skills and abilities, the main features of the course of communicative maladaptation in high school students are studied in detail: features in communication, ways of resolving conflicts and attitude to the class. Four main problems in the communicative development of high school students with mental retardation (MPD) have been identified.

**Key words:** maladaptation, communicative maladaptation, mental retardation, adolescents with disabilities with maladaptation.

От рождения человек способен к социальному развитию. Развитие понимается как процесс присвоения человеком общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями (Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский и др.). Важно отметить, что подросток усваивает социальный опыт только в процессе взаимодействия с другими людьми (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.).

Большое влияние на формирование личности оказывает среда ближайшего окружения, т.е. выражение социальной среды, которое состоит из таких элементов, как семья, школа, друзья и т.д.

Следовательно, очень важно учитывать характер воздействия социальной среды на формирование личности. Межличностные отношения, в которые вступает старшеклассник, всегда опосредованы взрослыми (например, отношения «учитель – ученик»).

Развитие межличностного общения происходит в течение всей жизни человека, однако, самый важный и сложный этап приходится на подростковый возраст – промежуточное положение между детством и юностью [1].

Межличностные отношения являются сильнейшим средством формирования отношения к самому себе и источником развития самооценки. В процессе общения подросток познаёт не только другого человека, но и самого себя, создаёт свой собственный образ как отражение (Б.Г. Ананьев) [2].

Приспособление к успешному функционированию в данной среде, а также способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию, в психолого-педагогической науке обозначается термином «адаптация» [3].

Адаптация состоит не только в приобщении школьников к успешному функционированию в образовательной среде, но и в способности к его дальнейшему личностному, психологическому, социальному развитию [4].

Термин «дезадаптация», характеризует нарушение адаптационного процесса, т.е. взаимодействие человека с окружающим миром, в отечественной науке появился сравнительно недавно. Согласно определению А. Ю. Коджаспирова – это психическое состояние, которое возникает в результате несоответствие социо-психологического или психофизиологического статуса ребёнка требованиям новой социальной ситуации [3].



Проблему дезадаптации и её аспекты подробно изучали многие российские и зарубежные учёные, педагоги и психологи: Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Т. А. Дорофеева, В. П. Зинченко, Л. И. Божович, Е. В. Новикова, Л.Л. Шпак, К. С. Лебединская, А. В. Мудрик, А. И. Юдина, С. Штребел, Т. С. Шацким, П. П. Блонским и другими.

В настоящее время сформировались различные подходы, опирающиеся на различные методологические основания, в разъяснении такого сложного явления, как дезадаптация:

1. Медико-биологический подход - нарушение приспособления к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у подростка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами (М. Ш. Вроно, В. В. Ковалёв, Е. В. Змановская), а также нарушения процесса формирования познавательных и психических процессов и функций организма;

2. Социально-дезадаптивный – многофакторный процесс снижения и нарушения способности старшеклассника к обучению вследствие несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизиологическим возможностям и потребностям (А. А. Северный);

3. Социально-педагогический – в формировании дезадаптации определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам (Г. Ф. Кумарина, У. Глассер);

4. Социально-психологический – субъективно неразрешимая для подростка ситуация конфликта между требованиями образовательной среды и ближайшего окружения подростка, его психофизиологическими возможностями и способностями, соответствующими возрастному периоду психического развития (Н. В. Вострокнутов) [5].

Согласно Д. Н. Володину «различные аномалии в психологическом и социальном развитии по-разному могут отражаться на формировании социальных связей детей, их познавательных возможностях и трудовой деятельности» [6].

В нашем исследовании мы затронем особенности протекания дезадаптации у подростков с одним из типов психического дизонтогенеза (нарушение развития психики) – задержкой психического развития (ЗПР).

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение в формировании и развитии психических функций (мышление, память, внимание и т.д.) и навыков

подростка, отставание от нормы психического развития в целом, или каких-либо его отдельных функций.

Причины возникновения: органическая недостаточность нервной системы (остаточного характера), патологии беременности и родов, хронические соматические заболевания, наследственные факторы и педагогическая запущенность (плохой уход, гипоопека и т.д.).

Классификации ЗПР (К. С. Лебединская, 1982 г.):

1. Конституционального происхождения – состояние задержки определяется наследственностью семейной конституции. Данному типу присущи детская мимика и моторика. Эмоционально-волевая сфера находится на уровне детей младшего возраста, преобладают игровые интересы. Подростки внушаемы и недостаточно самостоятельны. Преобладает игровая деятельность. В игре они проявляют выдумку и сообразительность, однако очень быстро устают от учебной деятельности;

2. Соматогенного происхождения – длительные хронические заболевания. Ярко выражены астенические симптомы в виде повышенной утомляемости, пониженной работоспособности, что приводит к снижению внимания, память и познавательная деятельность носят краткосрочный характер;

3. Психогенного происхождения – связана с неблагоприятными условиями воспитания, вызывающими нарушение формирования личности подростка: безнадзорность, сочетающаяся с жестокостью родителей или гипоопека. Безнадзорность приводит к психической неустойчивости, импульсивности, безынициативности. Гиперопека – к эгоцентризму, отсутствию самостоятельности, неспособность к волевому усилию;

4. ЗПР церебрально-органического происхождения - грубые и стойкие нарушения созревания мозга и его структур, токсикоз беременной, вирусные заболевания во время беременности (краснуха, грипп), алкоголизм и наркомания матери, недоношенность, кислородное голодание. Подростки этой группы страдают снижением памяти, повышенной утомляемостью вследствие церебральной астении, слабой концентрацией внимания. Знания усваивают фрагментарно. По показателям продуктивности приближены к детям с умственной отсталостью [7].

Задержка в развитии тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные функции, как внимание, восприятие, память, речь и другие высшие психические функции, может усугублять трудности в школьном обучении ребёнка и его взаимодействие с социумом.

Коммуникация – обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде сконструированных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату» (М. Ю. Коваленко).

Автор выделяет несколько основных элементов коммуникативного процесса:

1. Отправитель (источник, коммуникатор);
2. Сообщение;
3. Канал;
4. Получатель информации.

Коммуникативные умения – владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми (О.Н. Сомкова)

К коммуникативным умениям она относит следующие умения:

1. Речевые: умение слушать собеседника и правильно понимать его мысль; формулировать в ответ свое суждение, задавать вопросы; правильно выражать мысль посредством языка, менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать эмоциональный тон общения; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь и контролировать ее нормативность.

2. Невербальные умения: уместное использование мимики, жестов, поз; умение понимать эмоции собеседника.

3. Правила речевого этикета:

1. умение вступать в разговор (когда и как начать его со знакомыми и незнакомыми людьми);

2. способность поддерживать и завершать общение (слышать и слушать, проявлять инициативу, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора, сравнивать, приводить примеры, возражать, оценивать);

3. умение использовать различные формы обращения к собеседнику (при знакомстве, приветствии, приглашении к разговору и т. д.).

Коммуникативные умения включают в себя:

1. Желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»);
2. Умение организовать общение («Я умею»), характеризующееся, в свою очередь, умением слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации;

3. Знание норм и правил, каким необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю») [8].

В нашем исследовании мы затронем коммуникативную дезадаптацию.

Проблема коммуникативно-личностного развития детей с разными вариантами нарушенного развития на ступенях раннего онтогенеза находится в поле научных интересов исследователей (Ю. А. Ильина, О. С. Павлова, Н. В. Рябова, Л. Г. Соловьева и др.).

Коммуникативная дезадаптация – это нарушение психологических механизмов приспособления эмоционально-личностной сферы индивидуальности, речемыслительных процессов и речевой деятельности к новым условиям межличностного общения, социальной ситуации развития; наиболее часто проявляется в период возрастных речевых кризисов при формировании психологического новообразования коммуникативной системы (О. В. Трошин) [9].

При данном типе дезадаптации подростки обостренно чувствуют свою изолированность от группы сверстников, обнаруживаются конфликты с ними. У них высокий уровень тревожности и депрессии, они склонны к эмоциональной переработке конфликтов. Низкая эффективность саморегуляции коммуникативного поведения подростка, его неумение правильно организовать свое взаимодействие с окружающими людьми, приводит к высокому уровню тревожности в момент вступления в речевое общение, что существенно снижает социальную активность подростков.

Прежде чем мы перейдем к обсуждению особенностей общения у подростков с ЗПР, следует выделить основные мотивы, побуждающие подростков вступить в диалог со взрослым. Они связаны с 3 главными потребностями:

1. Потребность во впечатлениях;
2. Потребность в активной деятельности;
3. Потребность в признании и поддержке.

На уровне индивидуально-психологических особенностей подростки с ЗПР имеют предпосылки для формирования эмоционального дисбаланса и возникновения трудностей в межличностном общении. Если к этому добавляется равнодушие или агрессия со стороны ближайшего окружения (семья и школа), то высок риск формирования патохарактерологических особенностей межличностного общения в более старшем возрасте.

По мнению Ф. А. Сохина подростки с ЗПР не используют простые речевые средства при построении диалогов. Происходит застревание в периоде диалога в

форме вопросов и ответов на них. В свободной не стремятся использовать диалогические виды коммуникации. Они быстро уходят от сложной темы беседы к лёгкой. Также часто дублируют произнесённое ранее, что свидетельствует о неразвитости внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, отставании в формировании связной речи.

Подростки правильно используют жесты, обозначающие указание, жесты приветствия и одобрения. Было замечено также, что для передачи какой-либо информации они используют свою индивидуальную систему кодирования, в которой жесты не всегда соответствуют общепринятой системе.

Подростки с ЗПР охотнее общаются с детьми младшего возраста, которые лучше их принимают. У некоторых из них возникает страх перед детским коллективом, и они начинают избегать его.

Отношения подростков с ЗПР отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении (Исаев Д.Н.).

В качестве способа разрешения конфликтов у них наблюдаются следующие типы поведения:

1. Агрессия, направленная или непосредственно на объект (на детей младшего возраста, животных или вещи);
2. Бегство – ребёнок «убегает» от ситуации, с которой он не в состоянии успешно справиться, например, отказывается о посещения школы. Наиболее специфической формой выступает «уход» в болезнь, что может проявляться в невротических соматических реакциях: тошноте, головной боли и т.д.;
3. Регрессия – возврат на более низкий уровень развития. Ребёнок больше не желает быть самостоятельным, потому что это приносит одни неприятности;
4. Отрицание трудностей и неадекватная оценка ситуации – ребёнок вытесняет вытесняет из сознания травмирующую для него действительность, в которой он всегда терпит неудачи и которой не может избежать.

Они не хотят поддерживать общение, сводят диалог к его завершению, коммуникация в совместной или самостоятельной деятельности крайне редка. Но при этом, если подтолкнуть ребёнка к диалогу при помощи вопросов о его желаниях или похвалы, то у него активизируется процесс говорения.

При характеристике класса подчёркивается односторонность класса, одноклассников, отношений с ними, которая выражается в полном отсутствии положительных характеристик. Подростки с ЗПР предпочитают описывать свой

класс, используя негативный знак эмоционально-динамических суждений, отмечая проявление отрицательных эмоций: «орут», «обзываются» и т. п. Они чаще подчёркивают отрицательное отношение к одноклассникам: «они мне не нравятся». Но наряду с этим они в редких случаях отмечают и наличие «лучших друзей».

Подростки с ЗПР предпочитают строить межличностные отношения с небольшим количеством сверстников.

К тому же у них наблюдаются расстройства познавательной активности, что осложняется низкой речевой деятельностью. Например, это проявляется в ситуации, когда они знают ответ на вопрос, но не произносят его в связи с недостаточностью мотивационного компонента. Такая ситуация оказывает значительное влияние не только дальнейшее формирование знаний, умений и навыков ребенка, но и на развитие личности в целом.

В развитии коммуникативных навыков у подростков с ЗПР можно выделить 4 проблемы:

1. Незнание и неучитывание особенностей психического развития детей с ЗПР родителями. Неадекватные стили воспитания или предъявление к детям требований, не учитывающих их психофизиологические особенности;
2. Личностные и речевые особенности, затрудняющие или не позволяющие выстроить положительный коммуникационный процесс;
3. Непринятие со стороны общества детей с отклонениями в развитии, неготовность к инклюзивному образованию в школах;
4. Отсутствие средств и возможностей в образовательных учреждениях для организации процесса коммуникации [10].

У подростков с ЗПР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, проявляются импульсивность в поведении, плохое подчинение дисциплинарным требованиям, повышенная конфликтность при взаимодействии со сверстниками и с учителями.

**Выводы. Таким образом, можно сказать, что:**

1. Межличностные отношения – это важнейший источник формирования личности подростка: отношения к самому себе и другим людям;
2. Деадаптация – это нарушение механизма приспособления к окружающей среде, которое обусловлено различными внешними (социальная среда) и внутренними факторами (индивидуально-психологические особенности);
3. Коммуникация – это процесс общения и передачи информации между людьми;

4. Коммуникативная дезадаптация – жто нарушение механизмов приспособления к новым условиям межличностного общения;

5. Старшеклассники с ЗПР избегают общения с классом или негативно отзываються о них, предпочитают общаться с подростками младшего возраста или детьми, в беседе участвуют неохотно, лишь односложно отвечая на поставленные вопросы;

6. Можно выделить 4 основные проблемы в коммуникативном развитии подростков с ЗПР: незнание и неучитывание особенностей психического развития их родителями, неадекватные стили воспитания, личностные и речевые особенности, непринятие со стороны общества и отсутствие средств и возможностей в образовательных учреждениях для организации процесса коммуникации.

### Список литературы

1. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Лялина И.И. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой психического развития // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnoe-obschenie-kak-marker-effektivnoy-sotsializatsii-podrostkov-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya/viewer> (дата обращения: 10.01.2023)
2. Свечникова Н.С., Калинина А.А. Особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-mladshego-shkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 04.01.2023)
3. Невдахина А.О. Психологическое содержание школьной дезадаптации // eLIBRARY: научная электронная библиотека. 2020. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_42699775\\_83058755.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_42699775_83058755.pdf) (дата обращения: 10.01.2023)
4. Ильченко К.А. Нарушение норм поведения как проявление школьной дезадаптации // eLIBRARY: научная электронная библиотека. 2021. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_46712317\\_95178048.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_46712317_95178048.pdf) (дата обращения: 05.01.2023)
5. Савтюк К.А., Мамедова Л.В. Особенности организации психолого-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации старшеклассников // eLIBRARY: научная электронная библиотека. 2022. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_49572280\\_97851846.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_49572280_97851846.pdf) (дата обращения: 06.01.2023)
6. Максимова Е.Ю. Задержка психического развития у детей и подростков как фактор девиантного поведения: социально-психологические и философско-педагогические аспекты // eLIBRARY: научная электронная библиотека. 2019. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41727632\\_93580911.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41727632_93580911.pdf) (дата обращения: 03.01.2023)

7. Терминологический словарь по педагогике. Электронная версия // Российская национальная библиотека URL: <https://nlr.ru/cat/edict/PDict/> (дата обращения: 03.01.2022)
8. Абдуллина Л.Б, Гизатуллина К.Х. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников // eLIBRARY: научная электронная библиотека. 2018. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35576017\\_57146127.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35576017_57146127.pdf) (дата обращения: 09.01.2023)
9. Павлова Е.В. Коррекция коммуникативной дезадаптации дошкольников средствами арт-терапии // Международный научно-исследовательский журнал «Аллея Науки». 2021. URL: [https://alley-science.ru/domains\\_data/files/1December2021/KORREKCIYa%20KOMMUNIKATIVNOY%20DEZADAPTACII%20DOSHKOLNIKOV%20SREDSTVAMI%20ART-TERAPII.pdf](https://alley-science.ru/domains_data/files/1December2021/KORREKCIYa%20KOMMUNIKATIVNOY%20DEZADAPTACII%20DOSHKOLNIKOV%20SREDSTVAMI%20ART-TERAPII.pdf) (дата обращения: 04.01.2023)
10. Булгакова Д.Р. Проблема развития коммуникативных навыков у детей 5-7 лет с задержкой психического развития // Сайт Медицинских научных конференций. 2015. URL: <https://medconfer.com/files/archive/2015-12/2015-12-1212-R-5877.pdf> (дата обращения: 08.01.2023)



УДК 159.99

**Патрикеева Э.Г., Беганцова И.С. Профессиональная аутентичность  
как основа просоциальных установок личности**

**Патрикеева Элла Геннадьевна**

Канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии психолого-педагогического факультета, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал, г. Арзамас  
ellapatrik@mail.ru

**Беганцова Ирина Серафимовна**

Канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой общей и практической психологии психолого-педагогического факультета, ННГУ им. Н.И. Лобачевского Арзамасский филиал, г. Арзамас  
begancz.irina@yandex.ru

**Professional authenticity as the basis of prosocial attitudes of the individual**

**Patrikeeva Ella Gennadievna,**

Cand. of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Psychological and Pedagogical Faculty, UNN. N.I. Lobachevsky Arzamas branch, Russia, Arzamas

**Begantsova Irina Serafimovna**

Cand. of Psychological Sciences, Associate Professor, head of the Department of General and Practical Psychology, Psychological and Pedagogical Faculty, UNN. N.I. Lobachevsky Arzamas branch, Russia, Arzamas

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема профессиональной аутентичности как основы просоциальных установок личности. Авторами выделены пути формирования просоциальных установок и активизации просоциального поведения обучающегося в процессе развития профессионального самосознания. Основное содержание исследования составляет анализ апробированной системы работы, которая способствует развитию профессиональной аутентичности. Авторами статьи акцентируется внимание на идее, что особенности профессиональной аутентичности обучающихся необходимо изучать через включение студентов в просоциальную деятельность. Особое внимание уделено описанию этапов совместной работы инновационных площадок в сетевом образовательном треке по проблемам психолого-педагогического сопровождения развития профессионального самосознания и профессионального саморазвития студентов.

**Ключевые слова:** аутентичность, просоциальные установки, профессиональная аутентичность, профессиональное самосознание, профессиональное саморазвитие.

**Abstract.** The article deals with the problem of professional authenticity as the basis of prosocial attitudes of the individual. The authors have identified ways to form prosocial attitudes and activate the student's prosocial behavior in the process of developing professional self-awareness. The main content of the study is the analysis of a proven system of work that contributes to the development of professional authenticity. The authors

of the article focus on the idea that the features of the professional authenticity of students must be studied through the inclusion of students in pro-social activities. Particular attention is paid to the description of the stages of joint work of innovative platforms in the network educational track on the problems of psychological and pedagogical support for the development of professional self-awareness and professional self-development of students.

**Keywords:** authenticity, prosocial attitudes, professional authenticity, professional self-awareness, professional self-development.

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что ситуация, сложившаяся в настоящее время, свидетельствует о необходимости признания значимости процесса формирования просоциальных установок современной учащейся молодежи. Образовательное учреждение как специфический социальный институт располагает воспитательным педагогическим потенциалом, обусловленным особенностями учебно-профессиональной деятельности будущих выпускников, личностных установок и ценностных ориентаций преподавательского состава [6].

Ценностные установки студентов медицинского колледжа носят развивающийся характер и представляют собой динамическую систему в качестве реально действующих мотивов деятельности, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного профессионального развития. Более того, существуют профессии, к представителям которых обществом предъявляются требования демонстрировать просоциальное поведение – речь идет об обучающихся и выпускниках медицинских учебных заведений [1, 2].

Просоциальные установки являются важнейшими компонентами структуры личности, которые обуславливаются ее жизненным опытом и определяют её социальное поведение, а также отношение к окружающей действительности. Формирование просоциальных установок обучающихся является важнейшей задачей профессионального образования и не теряет актуальности в современном мире.

Цель данной статьи заключается в исследовании ценностного подхода к проблеме развития профессионального самосознания обучающихся через побуждение человека к просоциальному поведению, то есть к поведению, направленному на помощь другому человеку. Авторами статьи предлагается изучать особенности профессиональной аутентичности обучающихся через включение студентов в просоциальную деятельность. Считаем, что через расширение знаний о сущности профессиональной аутентичности, просоциальной мотивации и функциях просоциального поведения, создаются возможности выявлять психолого-

педагогические условия, необходимые для реализации профессионального саморазвития медицинских работников.

К понятию «аутентичность личности» обращались ряд зарубежных исследователей: Дж. Бюдженал, С. Мадди, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, П. Тиллих, Мерло-Понти и др. Понятия «аутентичность» и «аутентичная экзистенция» в последнее время становятся особенно актуальными и часто используемыми в российском психологическом знании. Так в отечественной психологии дефиниция аутентичности развивается как идея человечности (С. Братусь, Ф. Василюк), жизнетворчества (Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), смыслоосуществления (А.Г. Асмолов), самосозидания (Э.Н. Гусинский), искусства жизни (Л.А. Петровская). Д.А. Леонтьев, Е. Осин, Р. Пивоваров) [7].

Концепции авторов данной работы особенно близок подход Б.С. Братченко, который, анализируя идеи Дж. Бюдженала, подчеркивает: «...Если и можно определить «главное дело» жизни человека, то с экзистенциальной точки зрения состоит оно в том, чтобы прожить жизнь именно по-человечески, выбирая в каждый момент свой собственный, аутентичный путь» [5].

Наши теоретические исследования существующих теоретико-методологических концепций аутентичности позволяют предположить, что развитие профессиональной аутентичности обучающегося как системного качества в учебно-воспитательном процессе обеспечивают психологическими ресурсами базовую потребность человека – просоциальность или добровольное намерение личности приносить пользу другим. В нашем случае понятие «профессиональная аутентичность» является более узким по отношению к понятию «просоциальность» и рассматривается нами как: удовлетворение потребности личности самореализоваться в профессии, через способность приносить пользу другим, используя свои профессиональные знания, умения и навыки.

Просоциальность как потребность и как качество обеспечивается такими психологическими основаниями, как личностная, социальная и профессиональная рефлексия, самопознание и саморазвитие, которые позволяют развивать целый комплекс значимых качеств человека, как субъекта деятельности. Соглашаясь с идеями В.А. Лабунской [7, С. 14–32], определяем субъекта незатрудненного общения в сочетании следующих профессиональных просоциальных характеристик: асертивность, направленность на сотрудничество, признание ценности и уникальности другого, выстраивание своего жизненного мира в контексте существования других.

На основании теоретического анализа научной литературы авторами были выделены пути формирования просоциальных установок и активизации просоциального поведения обучающегося в процессе развития профессионального самосознания:

- посредством формирования системы знаний, профессиональных компетенций, навыков и опыта оказания помощи и поддержки посредством просоциального поведения;

- через опору на социальные и личные ценностные нормы и стандарты (поддержание позитивного имиджа, личностной значимости, возможности личностной и профессиональной самореализации, взаимности, социальной активности и ответственности);

- через развитие эмоциональной сферы личности студента (рефлексия, эмпатия, сочувствие, сопереживание, стрессоустойчивость), способности к эмоционально-волевой саморегуляции;

- через осознание позитивных последствий просоциального поведения для самого человека и для того, кому оказывается помощь;

- посредством демонстрации высокой оценки, открытости и признательности в отношении просоциального поведения принимающей стороной.

Далее рабочей экспертной группой на базе психолого-педагогического факультета преподавателями кафедры общей и практической психологии Арзамасского филиала ННГУ в контексте мотивации просоциального поведения обучающихся Арзамасского медицинского колледжа согласно договору о творческом научно-методическом сотрудничестве и совместной инновационной работе, в соответствии с планом работы инновационных площадок по проблемам психолого-педагогического сопровождения развития профессионального самосознания студентов медицинского колледжа первого-второго годов обучения и психолого-педагогического сопровождения профессионального саморазвития студентов-выпускников в течение 2021-2022, 2022-2023 учебных годов был разработан план работы, а также определены основные стратегические направления взаимодействия:

- Обеспечение необходимого научно-методического уровня руководства работой.

- Оказание руководителям и педагогам методической помощи в организации и проведении инновационной деятельности в образовательном учреждении.

- Оказание руководителям и педагогам научно-методической помощи в организации и проведении мониторинговых исследований в образовательном учреждении.
- Осуществление обобщения результатов мониторинга.
- Осуществление руководства в разработке программ и методик инновационной деятельности.
- Проведение индивидуальных и групповых консультаций по вопросам инновационной деятельности.
- Содействие публикации материалов о наиболее успешном опыте образовательного учреждения.

При планировании инновационной деятельности учитывались потребности и особенности образовательного учреждения с учетом заявленной проблематики.

Так как глобальная цель инновационной деятельности заключается в организации психолого-педагогического сопровождения развития профессионального самосознания студентов медицинского колледжа и их профессионального саморазвития через актуализацию просоциальных установок личности, то данная цель может быть реализована через решение следующих задач: изучение особенностей профессиональной аутентичности обучающихся на протяжении обучения в образовательном учреждении; формирование просоциальных ценностных установок обучающихся; мотивация к профессиональной самореализации, установлению социальных контактов, при условии положительного эмоционального подкрепления; формирование просоциальной активности, стремления принести пользу группе и обществу, направленности на получения социального одобрения, способности к самоподкреплению через осознание правильности выбранного типа поведения; развитие способности к эмоциональному сопереживанию нуждающимся в помощи [4].

Реализация целей и задач исследования осуществляется в настоящее время в три этапа, каждый из которых имеет свою задачу, содержание, диагностический инструментарий и имеет планируемые результаты.

Первый вводный этап осуществлялся в течение 2021-2022 учебного года. На данном этапе решались задачи, направленные на выявление проблемных зон в развитии профессионального самосознания и профессионального самоопределения у студентов младших и старших курсов.

Содержание деятельности заключалось в обосновании актуальности и постановке проблемы исследования; формулировке запроса; теоретико-

методологическом обосновании исследования; подборе психодиагностического инструментария; изучении экспериментальных групп студентов; проведении первичной диагностики; разработке и апробации программы психолого-педагогического сопровождения развития профессионального самосознания студентов медицинского колледжа и их профессионального саморазвития.

В течение первого этапа экспериментальной работы были проведены активные семинары с элементами социально-психологического тренинга, направленные на выявление и уточнение проблемы исследования: «Тайм-менеджмент как инструмент профессиональной эффективности: Управляй своей жизнью», «Эмоциональный интеллект как условие жизненной успешности», «Профессиональная асертивность как условие успешности в профессии» и другие.

На всех этапах работы (первичная, промежуточная, итоговая психодиагностика) использовался следующий психодиагностический инструментарий: «Изучение профессиональной идентичности» (Л.Б. Шнейдер); «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана); С.Р. Пантеев «Методика исследования самоотношения (МИС)", модифицированный опросник Столина В.В. «Самоотношение».

В качестве ожидаемых результатов пилотажного исследования на первом этапе работы выступила возможность получения и последующего анализа первичных данных для выстраивания программы психолого-педагогического сопровождения учащихся Арзамасского медицинского колледжа в рамках заявленной проблемы.

Второй основной этап экспериментальной деятельности осуществляется в течение 2022-2023 и 2023-2024 учебных годов. Основная задача данного этапа состоит в интенсификации (стимуляции) процессов профессионального самосознания и профессионального самоопределения студентов с использованием методов активного социально-психологического обучения. Данная задача решается посредством следующего содержания деятельности: продолжение лонгитюдного исследования по заявленной проблеме; обработка, анализ и интерпретация результатов промежуточной диагностики; разработка и реализация программы развития профессионального самосознания и профессионального самоопределения через актуализацию просоциальных установок студентов младших и старших курсов медицинского колледжа, включающей в себя методы активного социально-психологического обучения.

Ожидаемыми результатами данного этапа станет разработка учебно-методического комплекса материалов по проблеме развития просоциальных

установок, профессионального самосознания и профессионального самоопределения студентов младших и старших курсов медицинского колледжа города Арзамаса.

Третий заключительный этап экспериментальной работы будет осуществлен в 2024-2025 учебном году. На данном этапе будут подведены итоги лонгитюдного исследования продолжительностью в четыре года, осуществлено осмысление результатов, запланировано тиражирование полученного опыта.

На третьем этапе инновационной деятельности запланировано проведение активных семинаров с элементами социально-психологического тренинга, направленных на выявление динамических показателей в формировании просоциальных установок и профессионально-значимых компетенций обучающихся, выступающих как условие успешности в профессии.

В качестве ожидаемых результатов на заключительном этапе эксперимента выступит возможность издания учебно-методического пособия по итогам деятельности инновационных площадок и проведение всероссийской научно-практической конференции по заявленной проблематике.

Таким образом, профессионально аутентичная установка личности определяется внутренней готовностью личности вступать в профессиональный диалог, что влияет на ценностно-смысловое отношение к профессии и преобразует само отношение к ней в превращенные формы жизненных отношений субъекта в контексте профессии. Развивая заявленную тему в рамках деятельности инновационной площадки, перспективы творческого научно-методического сотрудничества и совместной инновационной работы могут заключаться не только в обеспечении психолого-педагогического сопровождения индивидуальных образовательных треков выпускников ГБПОУ НО «Арзамасский медицинский колледж», но и разработке системы выстраивания непрерывной траектории профессионального саморазвития среднего медицинского персонала.

### Список литературы

1. Беганцова И.С., Маркеев А.В. Характеристики социально-психологической адаптации молодых специалистов // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 04 (69) Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/kharakteristiki-sotsialno-psikhologicheskoy-adaptatsii-molodykh-spetsialistov.html>
2. Беганцова И.С., Маркеев А.В. Особенности социально-психологической адаптации будущих специалистов к профессии // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 05 (70). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-sotsialno-psikhologicheskoy-adaptatsii-budushhikh-spetsialistov-k-professii.html>
3. Братченко С.Л. Экзистенциально-гуманистический подход Джеймса Бюджентала: человек в поисках самого себя // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1998. Вып. 2. - С. 56–66.
4. Калинина Т.В., Патрикеева Э.Г., Трухманова Е.Н. Готовность педагога к воспитательной работе в условиях вузовского образования Научно-методический электронный журнал Концепт. 2020. № 2. - С. 55-68.
5. Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. - С. 14–22.
6. Патрикеева Э.Г., Калинина Т.В. Сетевой трек образовательной системы в решении проблемы профессионального саморазвития студентов // Педагогика и психология современного детства: вызовы, риски, прогнозы. Сборник статей участников V Международной научно-практической конференции. Арзамас: АФ ННГУ. 2021. - С. 454-459.
7. Рагулина М.В. Ценностно-смысловое содержание понятия "аутентичность" как системного качества личности // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. №296. – С. 206-212. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoe-soderzhanie-ponyatiya-autentichnost-kak-sistemnogo-kachestva-lichnosti> (дата обращения: 09.05.2023).



УДК 159.99

**Тужикова Л.В. Художественный текст как инструмент психокоррекции  
в ритмологии**

**Тужикова Людмила Валентиновна**  
ритмолог, г. Екатеринбург  
directural@gmail.com

**Artistic text as a tool of psychocorrection in rhythmology**

**Tuzhikova Ludmila Valentinovna**  
rhythmologist, Ekaterinburg

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу использования потенциала художественного текста в психологической и ритмологической практиках, в частности, в сфере психокоррекции. На примере произведения «Дверной звездолёт» Е.Д. Лучезарновой автор статьи раскрывает возможности художественного текста в коррекции психологического состояния человека.

**Ключевые слова:** художественный текст, психологизм художественной литературы, образный характер психологических знаний в художественной литературе, психологическая коррекция, сказкотерапия, ритмология, ритм.

**Abstract.** This article is devoted to the analysis of the use of the potential of a literary text in psychological and rhythmological practices, in particular, in the field of psychocorrection. Using the example of the work "The Door Spaceship" by E.D. Luchezarnova, the author of the article reveals the possibilities of a literary text in correcting a person's psychological state.

**Keywords:** literary text, psychology of fiction, figurative character of psychological knowledge in fiction, psychological correction, fairy tale therapy, rhythmology, rhythm.

Использование художественного текста в качестве инструмента психокоррекции давно интересует практикующих психологов. И этому есть свои объяснения как частного, так и общефилософского характера. Приходится признать, что современный мир состоит из множества дифференцированных и обособленных друг от друга функциональных сфер человеческого бытия, таких как экономика, политика, наука, право и т.д. При этом сам человек не перестает пребывать в едином пространстве и времени своего повседневного существования. Отсюда у него высока потребность в формировании единого видения мира и себя в этом мире, чтобы наполнять смыслом и ценностью происходящее вокруг. Системы же общего образования, как правило, не способны дать целостной картины ориентации в многообразии происходящего, поскольку более концентрируются на локальных регионах сущего. К тому же жизненный мир человека существенно отличен от объективных картин мира, формируемых научным знанием. Поэтому научные

формализованные языки описания становятся скорее препятствием, чем помощниками в контакте с многообразием современного мира. Видимо, в этом основная причина, почему человек испытывает постоянную потребность в языках искусства, которые, в отличие от языков науки, обладают полифоничностью, гибкостью и многозначностью. Художественный мир является особой реальностью, более тесно связанной с повседневным жизненным миром человека, нежели отделяющиеся от него автономные подсистемы специализированной деятельности. Художественный текст как раз и является средством связи человека со всем богатством разнообразия внеязыковой реальности, и именно поэтому становится важным инструментом как самопознания человека, так и гармонизации его жизни.

Данная статья посвящена анализу использования потенциала художественного текста в психологической и ритмологической практиках, в частности, в сфере психокоррекции.

В настоящее время нет общепринятого определения понятию «психологической коррекции». В целом психокоррекция направлена на то, чтобы помочь клиенту обрести гармонию с собой и с миром, улучшить самочувствие и нормализовать эмоциональный фон.

Проблема отношений научной психологии и художественной литературы имеет давнюю историю. Многие выдающиеся психологи обращались в своей профессиональной деятельности к изобразительным средствам художественной литературы. Например, Б.М. Теплов считает, что «художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология» [1, с. 306]. По мнению Е.А. Корсунского, художественная литература рассматривается психологами как источник психологических знаний о человеке. Писатели-психологи изображают внутренний мир своих героев с учетом данных психологической науки и знания особенностей протекания и закономерностей реальных психических процессов. Поэтому художественная литература, отображая действительность, не может не отражать и психологию реального человека [2]. Взаимовлияние художественной литературы и психологической науки также ярко представлено в «Психологии искусства» Л.С. Выготского и «Основах психологии» С.Л. Рубинштейна. Многие выдающиеся психологи были страстными читателями. Любимыми авторами А. Адлера, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Р. Кроули, А. Маслоу, Д. Милле, В.Н. Мясищева, И.П. Павлова, Дж. Роттера, Б.М. Теплова, Л.-М. Франца, З. Фрейда, К. Хорни и К. Юнга стали великие писатели-психологи: В.И. Гете, В. Гюго, Ч.

Диккенс, Ф.М. Достоевский, Э. Золя, Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, А. Франс, А.П. Чехов, В. Шекспир, Ф. Шиллер и др. [2].

В настоящее время можно выделить несколько подходов к проблеме соотношения психологии и литературы.

Прежде всего, это научно-психологический анализ произведений художественной литературы, когда литература является объектом психологического исследования. Исследователь подвергает анализу не только содержание произведения, но и его структуру, форму, стилистические особенности. Наиболее часто объектом исследования психологов, в том числе с точки зрения психоанализа, становились произведения Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского.

Другой подход представлен взглядами Б.М. Теплова, который исходил из того, что анализ литературного материала может выступать методом психологического исследования. Применение этого метода возможно для изучения таких ситуаций, которые экспериментально исследовать затруднительно или вовсе невозможно. Речь идет, например, о развитии и становлении характера, личности в течение многих лет или десятилетий, о психическом состоянии человека в сложных, критических жизненных ситуациях и др. Так, Б.М. Теплов [1, 306] использовал именно этот метод для анализа таких произведений А.С. Пушкина, как «Моцарт и Сальери» и «Евгений Онегин».

М.А. Степанова [3] предлагает подходить к художественной литературе как к источнику психологического знания, открывающему читателю психологические закономерности и механизмы поведения человека. Как и психология, литература оперирует такими единицами анализа, как переживание, поступок, характер. Это относится в значительной степени, конечно, к крупнейшим писателям-психологам, произведения которых стали классическими. Чтение литературы может обладать и психотерапевтическим эффектом.

А.Б. Есин обращает внимание на человековедческую функцию художественной литературы, обусловленную её уникальным психологизмом, суть которого в полном и глубоком изображении внутреннего мира литературных персонажей: их ощущений, мыслей, чувств, переживаний, желаний, представлений, мотивов поведения, воспоминаний, различных характеров, психологических типов и т. д. – с помощью специфических средств художественной литературы [4]. Сущность психологизма художественной литературы исследовали литературоведы М.М. Бахтин, Л.Я. Гинзбург, А.Б. Есин, Д.С. Лихачев. В изучение феномена психологизма

художественной литературы внесли свой вклад психологи А.А. Борисова, Г.Г. Граник, О.В. Соболева, И.В. Страхов.

Н.В. Сапрыгина обращает внимание на психолингвистику, изучающую взаимоотношения знака и текста и взаимодействующего с ним субъекта. Психолингвистика рассматривает проблемы порождения и понимания текста, взаимосвязь между данными процессами: «В русле психолингвистики недостаточное внимание уделяется художественным текстам. Между тем, по объему содержащихся в них смыслов, по разнообразию использующихся форм выражения и по значительности воздействия художественные тексты принадлежат к наиболее совершенным текстам. Изображая взаимоотношения людей и их коммуникацию, художественные тексты обладают свойствами моделей этих явлений» [5, с. 7].

В.П. Белянин вводит понятие психиатрического литературоведения. Исследователь не только построил основанную на содержании индивидуального сознания автора психолингвистическую типологию художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте, но и провёл экспериментальную проверку реальности функционирования описанных типов текстов в читательском восприятии [6, с. 253].

В.П. Белянин предлагает принципиально новый подход к художественному тексту. В качестве базовых приняты следующие постулаты.

Первый постулат: за языком стоит не только система языка, но и психология. Каждый языковой элемент обусловлен не только лингвистическими, но и психологическими закономерностями.

Второй постулат: за разными текстами стоит разная психология. Разнообразие психологических типов людей рождает разнообразие текстовых структур.

Третий постулат: структуры художественного текста коррелируют со структурами акцентуированного сознания. Художественный текст в большинстве случаев порожден акцентуированным (или психопатическим) сознанием.

Четвёртый постулат: организующим центром художественного текста является его эмоционально-смысловая доминанта. Являясь ядром модели порождения текста, эмоционально-смысловая доминанта организует семантику, морфологию, синтаксис и стиль художественного текста. Следует учесть, что текст – это не имманентная сущность, а элемент целой системы «действительность - концепция - язык - автор - текст - читатель – проекция».

Пятый постулат: читатель имеет право на свою интерпретацию смысла художественного текста. Интерпретация читателя зависит не только от самого текста, но и от психологических особенностей читателя.

Шестой постулат: читатель максимально адекватно интерпретирует тексты, созданные на базе близких ему как личности психологических структур.

Особое внимание следует обратить на сказку как один из жанров художественного текста. Большинство исследователей сказки определяют её как художественное произведение, где авторство принадлежит и народу, и конкретному писателю, и которую на всех основаниях (эстетичность, экспрессивность, историзм, прагматизм и т. д.) можно отнести к достоянию национальной художественной литературы.

Известный русский философ, писатель и публицист И.А. Ильин отмечал, что «сказка не повинуется законам вещества и тяжести, времени и пространства. Она повинуется законам художественной мечты и законам национально-героического...эпоса. Она повинуется законам всемогущего волшебства и запросам сверхчеловеческой национальной силы: она слагается по указаниям пророческого сновидения, волевого порыва и созерцающего постижения» [7, с. 264].

В русской литературе конца XX - начала XXI вв. обозначился ряд текстов со схожими типологическими признаками, принадлежащих к жанру сказки и обладающих яркой спецификой сюжета, нарративной организации и художественного языка. На основе общих параметров возможно их выделение в обособленную жанровую разновидность, именуемую философской сказкой. К ним относят тексты писателей А.А. Иванова, Н.И. Козлова, Г.Б. Остера, Г.М. Цыферова.

Но художественный текст используется не только в исследовательских целях. Благодаря психологическому механизму переноса он становится удобным инструментом в непосредственной психотерапевтической практике. Так, популярным направлением практической психологии является библиотерапия – лечение специально организованным чтением художественной литературы [8]. Метод библиотерапии впервые целенаправленно для лечения заикания у подростков и взрослых начал использоваться в 1980-е годы Ю.Б. Некрасовой в её авторской методике групповой логопсихотерапии, которую она разрабатывала с начала 1960-х годов.

Одним из актуальных направлений библиотерапии является сказкотерапия. К сказкам обращались в своем научном творчестве известные зарубежные и

отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И.В. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и др.

Благодаря психотерапевтической сказке сильнейший импульс к развитию получает не только познавательная сфера личности (память, мышление, речь, воссоздающее и творческое воображение); но и в мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферах также происходят позитивные изменения, выходящие на уровень поведения: снижается эмоциональная напряжённость, возбуждённость, тревожность, агрессивность, недоверие к себе и другим, обретается уверенность в себе.

В настоящее время среди сказкотерапевтов широко известна типология сказок, предложенная Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая включает в себя художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные сказки [9]. И.В. Вачков обращает внимание на ещё один вид сказок – психологические сказки и предлагает следующее определение: «содержащая вымысел авторская история, содействующая оптимальному ходу естественного психического развития детей и содержащая в метафорическом виде информацию о внутреннем мире человека» [9]. Далее мы рассмотрим использование художественных текстов в ритмологической практике. Эти тексты созданы Е.Д. Лучезарновой, автором самой ритмологии, а потому они изначально ориентированы на достижение целенаправленных эффектов согласно философии и методологии данной дисциплины. Евдокия Дмитриевна Лучезарнова, член союза писателей России и Международной ассоциации писателей, член-корреспондент Академии поэзии, является основателем комплексной системы, основанной на специфических приемах работы со временем и ритмовременем. В настоящее время автором написано более четырехсот художественных текстов. Одни представляют поэтические сборники – «Звёздные ритмы времени», другие – прозу. Поэтесса Марьян Марина отмечает: «Евдокия Лучезарнова «собирает» мироощущение читателя, заставляет думать, понимать причинно-следственные связи всего происходящего, всего сущего на Земле и на Небе» [11, с. 5].

Ключевой особенностью текстов Е.Д. Лучезарновой является максимально широкий охват связей человека и мироздания, что формирует единый, но чрезвычайно многогранный художественный мир, который полностью вовлекает читателя в себя, позволяя ему увидеть реальность в совершенно новом свете. Мы рассмотрим специфику этого мира, художественные средства его воплощения в текстах и те эффекты, которые даёт чтение этих текстов.

Во-первых, художественный мир Е.Д. Лучезарновой обладает необычной характеристикой: абсолютно все явления этого мира переплетены и сущностно взаимосвязаны между собой многомерными связями. Это находит свое выражение в любимой идее автора: «Ничего случайного не бывает».

Из этой особенности вытекает вторая не менее необычная характеристика художественного мира Е.Д. Лучезарновой: если проникнуть в структуру этих многомерных взаимосвязей, то можно самостоятельно творить свою жизнь в самых ярких её проявлениях.

И третьей характеристикой данного мира является нескончаемый потенциал его развития, он все время в движении, и разум, путешествующий в нём, тоже способен меняться и совершенствоваться практически безгранично.

Такова художественная правда создаваемой в произведениях реальности и ей соответствуют специфические литературные приемы. Герои произведений Лучезарновой находятся в ситуации постоянных открытий все новых и новых аспектов реальности, которые тем не менее все увязаны между собой и ткнут единую ткань, органично связующую все тексты между собой.

Таким образом, художественный мир Лучезарновой постоянно пополняется новым содержанием и играет новыми красками, вовлекая читателя в проживание творческих возможностей данного мироздания. Этим обстоятельством и обусловлены все те эффекты, которые читатель обнаруживает уже в своей непосредственной жизни после прочтения книг Е.Д. Лучезарновой.

**В качестве примера рассмотрим сказку для взрослых и детей «Дверной звездолёт».**

«Это не простая сказка. Это быль – чудесная реальность. Это то, что происходит с нами каждый день, но мы об этом даже не догадываемся» [12, с.2]. Сказка состоит из трех частей, названных автором «Кристаллией», «Кораллнеей и «Ирлем! Мы рядом».

По мнению автора, «Кристаллия являет собой цветочные струны, на которых производится всё, что можно употребить и сделать плотным, практически потрогать, пощупать, вплоть до тела человека, в которое вживляется огромное количество механизмов, которые, как кажется, растягивают срок жизни. По другую сторону – Кораллнея, где осуществляется попытка уповать на судьбу и подтягивать к себе интервал без событийного времени» [13, с.15].

«Кристаллия» даёт возможность осознать устройство цветочной вселенной, чтобы себя сохранить в этом мире и становиться более энергичным, более способным к принятию каких-либо решений.

Человеческое тело зависит от солнечного света. Состоящее на семьдесят процентов из воды, тело представляет собой своеобразную призму, проходя через которую, солнечные лучи расщепляются на радужный спектр. Восточная медицина уже много столетий использует для лечения заболеваний не только функциональные, но и энергетические связи между различными частями организма. Вводится понятие чакр как особых энергетических центров в энергоструктуре человека, которые отвечают за поглощение необходимых организму спектров энергии и информации из окружающего пространства. Каждая чакра имеет свой цвет, ответственна за определенную сферу жизни человека и определенную систему органов в теле.

В медицине и психологии широко используется метод цветотерапии с целью восстановления нормальной жизнедеятельности организма. А.Е. Бектаева отмечает, что универсальной психофизической реакцией является воздействие электромагнитного излучения света на настроение и поведение человека. Цвет играет очень важную роль в нашей жизни – он способен вызывать внутренние чувства, воспоминания, вдохновлять, балансировать и исцелять [10].

Цветотерапия подразумевает лечение человека с помощью тех или иных цветов, чтобы привести его тело в гармонию, восстанавливая здоровье и благополучие. Цветоведенье (колористика) – наука о цвете – изучает его природу, характеристики, смешивание, гармонию, культуру, восприятие человеком. Первым создателем цветовой системы является Леонардо Да Винчи. Одним из аспектов колористики является изучение психологического восприятия цвета человеком. Цвет воздействует на физиологию и психологию человека, поэтому с его помощью можно вызвать ту или иную эмоцию. Цветоведенье и цветотерапия используют восприятие цвета только человеческим глазом.

Природу цвета начал исследовать Исаак Ньютон ещё в 1666 году. Он излучал белый свет через треугольную призму и обнаружил, что длины волн света преломляются под разными углами. Он заметил, что белый свет состоит из всех цветов радуги и его можно идентифицировать и упорядочить. Ньютон впервые использовал слово «спектр» для множества цветов, создаваемых стеклянной призмой. Таким образом, он выявил спектр семи цветов.

Цвет – это волна определённой длины со свойственной только для этой волны вибрацией. Вибрации задаются так называемыми цветовыми струнами. Ритмология даёт определение струны – это строго направленная вибрация, протянутая из времени и отображающаяся в пространстве. Именно струны творят этот мир и управляют всеми событиями и процессами этой планеты. Проявляясь через



определенный радужный цвет, струны проходят через чакры тела и настраивают организм на определённую длину волны. Таким образом струны регулируют все показатели тела.

Ритмология описала законы жизни тела и назвала их «законами радуги». Овладевший этими законами абсолютно здоров и прочно стоит на Земле. В соответствии с этими законами, в первой части «Кристаллии» предлагается совершить путешествие в горную страну мальчиков, состоящую из цветowych улиц. Каждая улица имеет описание и текст цветовой струны. Читатель начинает свое путешествие с красной улицы, постепенно переходит на оранжевую, жёлтую, зелёную, голубую, синюю, фиолетовую и доходит до белой улицы. Уникальность «Кристаллии» заключается в том, что Е.Д. Лучезарнова создала **ритм** каждой цветовой струны. Струну можно прочитывать, пропевать, протанцовывать. Читатель настраивается на определённый цвет и звучание. Для психологической коррекции задействуются глаза человека, его слух, движения тела, что в результате приводит к улучшению эмоционального и физического состояния читателя.

Во второй части читатель отправляется в страну девочек «Кораллнею», расположенную на острове. Читая сказку, можно пройти три стадии работы мозга: первая стадия – адекватности, вторая стадия – гениальности, третья стадия – силы и власти мозга, способного к абстрагированию и схематизированию. Разная степень пустотности приобретается на каждой «веточке коралла» в стране «Кораллнея».

В «Кораллнею» раскрывается работа мозга каждого человека. В первой части «Кораллнею» (каждая часть, по замыслу автора, представляет собой отсек) читатель впервые понимает, что, кроме предметов, есть наше отношение к предметам, и создаются ассоциативные цепочки восприятия данного мира. Во второй части читатель познаёт логику другого мыслящего существа, приходит осознание, что к одному и тому же явлению два человека могут относиться совершенно по-разному. В третьей части должна произойти аннигиляция привычек отношений и закреплений. И тогда мозг человека становится многогранным и даёт возможность воспринимать новизну. Е.Д. Лучезарнова отмечает, что при работе со временем необходимо учитывать мозговую деятельность каждого отдельного человека. Мозг у каждого столь же индивидуален, как его внешность. И импульс через мозг проходит с разной скоростью восприятия и воспроизведения [14, с.102]. Поэтому в следующих трёх отсеках читателю предлагается оценить свой мозг с позиции вместимости и пустотности, попробовать определить свои таланты. В 7 и 8 частях нужно научиться самому относиться с разных сторон к событию и из любого негатива суметь выбрать

позитив. Постепенно лабиринты мозга становятся абсолютно чистыми, более гибкими. В девятой части начинается таинство извлечения лабиринтов. С этого момента мозг будет целостным, у него не будет стереотипов [12, с. 130]. Таким образом, переходя из отсека в отсек, читатель анализирует работу собственного мозга, постепенно идет осознание необходимости коррекции и возможности создания «самого себя из самого себя». В этом процессе читателю помогают ритмы, созданные автором для каждого отсека.

В третьей части книги происходит соединение всех навыков, полученных в «Кристаллии» и «Кораллнее». Каждый человек представляет собой целостную систему формирования внутреннего мира и его наружного восприятия. Сказка «Дверной звездолет» ведёт читателя к этому гармоничному состоянию.

Е.Д. Лучезарнова отмечает, что «Дверной звездолёт – это книга коррекции всего». Автор рекомендует читать книгу, слушать и смотреть аудио и видео версии сказки [15, с. 49].

В авторском исполнении была записана аудиокнига «Дверной звездолет», создан мультфильм «Дверной звездолет. Кристаллия», музыкальный спектакль по мотивам второй части книги «Дверной звездолет. Кораллнея», аудиоверсия музыкального спектакля. Институтом ритмологии разработана программа «Жизненный успех. Вход в Дверной звездолет». Разные форматы сказки позволяют более глубоко почувствовать и понять себя и окружающий мир.

Рассмотренный пример позволяет сформулировать некоторые выводы о специфике использования художественного текста в ритмологии. Мы видим, что в форме сказки читатель усваивает целостную систему ориентации в мире, включающем в себя как объективную реальность, так и внутреннюю духовную жизнь. При этом многообразие действительности подаётся с учётом сущностных связей, раскрывающихся по мере развертывания текста перед читателем. Таким образом, сам процесс чтения становится аналогом прохождения читателем собственного жизненного пути. И по мере погружения в художественный мир этой сказки читатель имеет возможность самостоятельно оценить и скорректировать те аспекты своей жизни, которые по тем или иным причинам оказывались вне зоны его внимания либо обладали проблемным содержанием.

Возвращаясь к исходным положениям данной статьи, ещё раз подчеркнём, что мир художественного текста является не просто дополнением к обыденной реальности, но выполняет важную интегрирующую функцию, выступая посредником между жизненным миром читателя и сложным многообразием действительности,

помогая выработать устойчивые системы ориентации и конструктивные стратегии прохождения жизненного пути во всей его многогранности.

### Список литературы

1. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы / Б.М. Теплов: Избранные труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985. 328 с.
2. Корсунский Е.А. О роли художественной литературы в познании психологии человека Вестник ТГУ, выпуск 6 (122), 2013. Режим доступа: <file:///C:/Users/direc/Downloads/o-roli-hudozhestvennoy-literatury-v-poznanii-psiologii-cheloveka.pdf1> (дата обращения: 26.11.2022.)
3. Степанова М.А. Психологическое лицо литературы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 109-122.
4. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы / А. Б. Есин. 2. изд., перераб. Москва: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 2003 (Великолук. гор. тип.). 173 с.
5. Сапрыгина Н.В. Психолингвистика художественного текста: коммуникация автора и читателя: [монография] / Н.В. Сапрыгина. Одесса: Астропринт, 2012. 336 с.
6. Белянин В. П. Введение в психиатрическое литературоведение VERLAG OTTO SAGNER MÜNCHEN 1996. 281 с. Режим доступа: <file:///C:/Users/direc/Desktop/1003845.pdf> (дата обращения: 05.08.2022.)
7. Ильин И. А. Духовный смысл сказки // Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. М.: Русская книга, 1996. Т. 6. Кн. II. 672 с.
8. Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия: коллективная монография / Отв. ред. Н.Л. Карпова, редколл.: Н.С. Лейтес, О.Л. Кабачек, И.И.Тихомирова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014. 272 с.
9. Вачков И.В. Сказка в работе психолога: определение и типология, Психология воспитания, №2 (23) апрель-июнь 2010, С. 80-84. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010\\_n2/bppe\\_2010\\_n2\\_34658.pdf](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n2/bppe_2010_n2_34658.pdf) (дата обращения: 16.01.2023.)
10. Бектаева А.Е. Цветотерапия: психология цвета, журнал «Проблемы современной науки и образования», 2020, С. 84 – 87. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetoterapiya-psiologiya-tsveta> (дата обращения: 16.01.2023)
11. Лучезарнова Е.Д. Звёздные ритмы времени. Т.3. 2-е изд. исправленное. Санкт-Петербург: РИТМОВЗЛЁТ, 2018. 392 с.
12. Лучезарнова Е.Д. Дверной звездолёт. М; Издательство «Ритм52», 2013. 155 с.
13. Лучезарнова Е.Д. Книга жизни: Санкт-Петербург Издательство «Циферблат-ы», 2023. 407 с.
14. Лучезарнова Е.Д. Озаригн. М.: Ритм 25, 2012. 368 с.
15. Марченко Е.Д. Я из времени: Санкт-Петербург; Издательство Авторский центр РАДАТС, 2007, 86 с.

УДК 316.6

**Яньшина И.В. Психологические особенности потребления в период экономических кризисов**

**Яньшина Ирина Валерьевна**

кандидат исторических наук, доцент кафедры английского языка ДА МИД РФ, Москва

**Consumption psychology during economic crises**

**Yanshina I.V.**

Ph.D. in History, Associate Professor of the English Department, Diplomatic Academy MFA RF, Moscow

**Аннотация.** В данной статье проанализированы основные психологические теории потребления и описаны современные тенденции в поведении потребителей в условиях экономических и финансовых кризисов. Также в статье анализируются результаты некоторых исследований, которые были проведены в разных странах в период рецессий, чтобы выделить основные изменения, произошедшие в покупательском поведении потребителей, и составить их портрет для того, чтобы учесть эти данные в планировании производства значимых товаров, коммерческой деятельности на различных потребительских рынках, а также в создании успешной маркетинговой стратегии.

**Ключевые слова:** экономический кризис, психология потребления, поведение потребителей, модели поведения.

**Abstract.** This article analyzes the main psychological theories of consumption and describes current trends in consumer behavior in the context of economic and financial crises. The article also analyzes the results of some studies that were conducted in different countries during recessions to highlight the main changes that have occurred in the purchasing behavior of consumers and draw up their portrait in order to take these data into account in planning the production of significant goods, commercial activities in various consumer markets, as well as in creating a successful marketing.

**Key words:** economic crisis, consumption psychology, consumers' behavior, behavioral patterns.

Понимание причин и формирование моделей потребления играет важнейшую роль в успехе любой коммерческой деятельности. Преобладающее поведение потребителя также имеет большое значение и для успешной маркетинговой деятельности. Финансовые кризисы всегда оказывали огромное влияние на экономические и социальные аспекты жизни потребителей во всем мире. Знание и понимание своих индивидуальных особенностей потребления в кризисные времена позволяют лучше сориентироваться и принять наилучшее покупательское решение.

Покупательское поведение — это процесс принятия решений, на который влияет множество факторов [3]. При анализе потребительского поведения предполагается, что потребители принимают рациональные решения, учитывая

различные факторы. Ниже приведена наиболее распространенная классификация факторов, влияющих на поведение потребителей [7]:

- Внутренние и психологические факторы (отношение, мотивация и восприятие)
- Социальные факторы (семья, референтные группы, роли, статус)
- Культурные факторы (ценности, представления, предпочтения, модели поведения)
- Экономические факторы (цена, количество, цена заменителей, уровень дохода)
- Личностные факторы (возраст, род занятий, образ жизни)

Все вышеперечисленные факторы в разной степени влияют на решение потребителя о покупке. Большинство специалистов сделали вывод о том, что психологические и личностные факторы оказывают более значительное влияние на решение потребителя, чем другие факторы [6]. И особенно эти факторы проявляются в период кризисов.

Оксфордский словарь дает определение кризиса как «время серьезной опасности, сложности и сомнения, когда необходимо решать проблемы и принимать серьезные решения» [7].

В период экономического кризиса люди делятся на две категории: одни склонны делать сбережения, другие, наоборот, скупают все подряд. По сути — это один и тот же процесс накопления. Только первая категория накапливает денежные средства, вторая — вещи. Эта тенденция непосредственно связана с инстинктом самосохранения, который резко обостряется в период кризисов. В этот момент человек остро испытывает тревогу и страх угрозы безопасности жизни. Любой кризис — это также период неопределенности, которая порождает чувство собственной беспомощности, той детской беспомощности, когда вся власть была в руках взрослых, а ребенок был зависим и часто не чувствовал необходимую безопасность. Поэтому стремление к контролю — это компенсация той самой детской беспомощности, и принятие решения о покупках (либо намеренном их избегании) и есть возможность с ней справиться [6].

Особенно для кризисных периодов характерны ситуации хаотичного потребления (компульсивного шопинга), при котором покупатель скупает все подряд, т.е. в данном случае покупка совершается не по необходимости, а для того, чтобы закрыть свою более глубинную потребность в безопасности, заботе, повышении самооценки, обретении чувства контроля [6].

Как упоминалось выше, другая категория покупателей склонна к чрезмерной экономии на всем. «Я не трачу деньги, значит я ими обладаю». По теории психоанализа З. Фрейда такие суждения отсылают нас к теме денег и переживаний человека на анальной стадии его развития (1.5 года). Бессознательно ребенок воспринимает свои фекалии, как свое богатство. Обучаясь туалету, он получает первое чувство контроля над своим «богатством» и право им распоряжаться (одаривая или удерживая внутри, тем самым владея этим даром безраздельно) [3]. По этой теории сбережение денег позволяет человеку почувствовать власть, контроль и самоуважение. Однако такое поведение часто приводит к обратному эффекту, когда человек тратит большие суммы в другой области, что является достаточно неожиданным и для него, и для окружающих. Ответ на этот парадокс также находится в психоаналитической теории З. Фрейда и означает неизбежность связи процессов накопления и расточительства, т. е. удержания и извержения фекалий [7].

По психоаналитической диагностике Нэнси Мак-Вильямс люди делятся на определенные психотипы (психопатический, нарциссический, шизоидный, маниакальный, депрессивный, параноидальный, обсессивно-компульсивный, мазохистический, истерический). Каждый из данных психотипов проявляет свои покупательские тенденции [4]. Так для истерического типа характерны импульсивные покупки, для параноидального – осторожное потребление, покупка самого необходимого, для нарциссического – покупка люкс товаров и т.д. [5]

Психиатр Элизабет Кюблер-Росс описала пять стадий защитной реакции человека во время кризисной ситуации: шок (отрицание), злость и поиск виновных, торг, депрессия, принятие. Исследования показали, что поведение человека-потребителя значительно меняется в зависимости от стадии.

- Шок – срабатывает защитный механизм, как предохранитель нервной системы. Покупатель продолжает свое привычное потребление.
- Злость и поиск виновных – и, как следствие, покупатель запасается тем или иным продуктом вплоть до покупки квартиры, машины (пусть даже в кредит).
- Торг – идеальная стадия для продажи населению товаров и услуг, так как именно в кризис человек готов поверить в самые невероятные установки и принимать как рациональные, так и нерациональные решения (покупка гречки, макарон, консервов и т.д.)
- Депрессия – на этой стадии покупатели чаще всего покупают алкоголь, сладости, продукты с усилителями вкуса, услуги развлекательного и игрового контента.

- Принятие – характерно рациональное потребление, направленное на удовлетворение базовых потребностей [5].

Таким образом, в период проживания кризиса потребители склонны искать в товарах и услугах доступный источник положительных эмоций, и по мере снижения остроты кризисной ситуации возобновлять рациональное потребление. При этом, как понятно из теорий, приведенных выше, рациональность у каждого своя.

В исследованиях Гарвардского университета по поведению потребителей в период кризиса 2008 года выделили несколько групп потребителей, покупательское поведение которых в большей степени зависит от доходов и привычного менталитета:

1. Сегмент **«Сильно урежут покупки»** чувствует себя наиболее уязвимым. Эти потребители сокращают практически все виды покупок. В этот сегмент обычно попадают покупатели с более низким доходом, а также тревожные покупатели и с высоким доходом.

2. Потребители **«Урежут, но продолжают покупать»** начинают экономить, но не настолько агрессивно, как первая группа. Они составляют самый большой сегмент и включают в себя подавляющее большинство домашних хозяйств, незатронутых безработицей, что представляет собой широкий диапазон уровней доходов.

3. Сегмент **"Хорошо обеспеченные"** состоит в основном из людей, находящихся в верхней 5% - ой доходной группе. Сюда также входят те, кто менее богат, но чувствует себя уверенно в стабильности своего финансового состояния.

4. Сегмент **"Живут сегодня"** продолжает покупать как обычно и по большей части остается безразличным к сбережениям. Эти покупатели вряд ли изменят свое потребительское поведение, если только не станут безработными [2].

Необходимо отметить, что выбор стратегии зависит не только от менталитета и предыдущего опыта человека, но и от уверенности в себе, самооценки и, соответственно, готовности и способности действовать в периоды кризиса [1]. Что касается России, молодые люди намного хуже справляются с кризисом по сравнению со старшими поколениями. Они выросли в более благоприятных и стабильных условиях и не имеют опыта преодоления кризисов [1].

Если рассматривать случаи **изменения** поведения потребителей в ответ на стихийные бедствия или финансовые кризисы необходимо учесть иерархию потребностей Маслоу (1943) [5], где мы можем проанализировать удовлетворение или полезность конкретных желаний и потребностей, а следовательно, расставить приоритеты расходов. Пирамидальная иерархия демонстрирует классификацию

потребительского поведения, выделяя классификации, которые считаются наиболее важными для выживания человека. Эти пять классификаций, начиная с основания пирамиды, включают в себя: 1) физиологические потребности, 2) безопасность, защиту и благополучие, 3) отношения, 4) самооценку, 5) самореализацию и личностный рост. В соответствии с иерархией, потребители во время кризисов, как правило, сначала сосредоточены на удовлетворении основных физиологических потребностей, отдавая предпочтение товарам первой необходимости, прежде чем перейти на более высокие уровни. Причем поведение потребителей по иерархии Маслоу наблюдается, как в развитых странах, так и в развивающихся. Таким образом, модель Маслоу обеспечивает ценную платформу для анализа поведения потребителей в периоды экономических и финансовых кризисов, стресса или тревоги [6].

Во времена неопределенности потребительское поведение необходимо также рассмотреть в рамках когнитивно-поведенческого подхода [1], т. к. по мере того, как паника продолжает расти, потребители, охваченные чувством тревоги, часто не делают разумные когнитивные выводы. Рациональные потребители стараются объективно оценить ситуацию и интегрируют эту информацию для формирования решения, однако стресс и неопределенность, испытываемые потребителями в момент принятия решений, могут привести к панической покупке. Эмоциональные реакции на стрессовые события часто отличаются от разумной когнитивной оценки, что провоцирует избыточное потребление конкретных товаров, таких как крупы, консервы, средства гигиены и т. д. И здесь необходимо упомянуть такое понятие, как «стадный менталитет». В периоды стресса или шока, например, в период COVID-19, менталитет «стада» проявлялся в различных ключевых областях, включая покупательское поведение потребителей и коллективную социальную тревогу. Ключевая проблема заключается в том, что менталитет стада создает неправильное распределение активов и, следовательно, ценообразование в экономике, поскольку потребители спешат совершать конкретные покупки, где предложение не может быть быстро и достаточно увеличено [8].

Теория и практика поведенческой экономики иллюстрирует эффект информационного каскада, при котором потребители находятся под влиянием собственных поведенческих решений, а также под влиянием поведения других потребителей. Кроме того, осознание приближающегося дефицита играет еще большую роль в развитии потребительского страха в периоды шока, и, как правило, ценность обыденных предметов часто иррационально завышается из-за растущего



спроса. Исторические примеры такого иррационального поведения широко распространены как в нашей стране, так и за рубежом.

Учитывая все вышеперечисленные теории и исследования можно сделать вывод о том, что понимание причин поведения потребителей в периоды экономических и финансовых кризисов может помочь проинформировать политиков и регулирующие органы о том, как подготовиться, а в некоторых случаях и препятствовать этому негативному поведению. С другой стороны, эти знания могут быть использованы в различных маркетинговых стратегиях с целью повышения эффективности покупательской способности, а также самими потребителями для того, чтобы грамотно и рационально принимать покупательские решения.

### **Список литературы**

1. Бек Джудит Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. СПб: Питер, 2018. С.288.
2. Фрейд Зигмунд Введение в психоанализ. Москва: Азбука, 2022. С.36.
3. Anjana S.S. A study on factors influencing cosmetic buying behavior of consumers // International Journal of Pure and Applied Mathematics. 2018. №118. С. 453-459.
4. Loxton M. Consumer behavior during crises: Preliminary research on how Coronavirus has manifested consumer panic buying, herd mentality changing discretionary spending and role of media in influencing behavior // Journal of Risk and Financial Management. 2020. №13. С. 166.
5. Maslow Abraham Motivation and Personality. New York: Harper and Row Publishers, 1954.
6. Perriman H.E. The impact of the global financial crisis on consumer behavior // Proceedings of the Annual London Business Research Conference. 2010. №1.
7. Pop D., Rosca D. Impact of economic and financial crisis on individual consumer behavior // Annual Journal, Faculty of Engineering and Technological Management, Oradea University. 2010. №1.

### **Интернет-ресурсы**

1. «Иллюзия неуязвимости»: как ведут себя россияне в период экономических кризисов // [www.daily.afisha.ru](http://www.daily.afisha.ru) URL: <https://daily.afisha.ru/money/23647-illyuziya-neuyazvimosti-kak-vedut-sebya-rossiyane-v-period-ekonomicheskikh-krizisov/> (дата обращения: 06.05.2023).
2. Как меняется потребительское поведение в кризис // [www.shopot-media.ru](http://www.shopot-media.ru) URL: <https://shopot-media.ru/stati-i-publikaczii/kak-menyaetsya-potrebitelskoe-povedenie-v-krizis> (дата обращения: 05.05.2023).
3. Копить или купить – вот в чем вопрос: как меняется культура потребления в стрессовых ситуациях // [peopletalk.ru](http://peopletalk.ru) URL: <https://peopletalk.ru/article/kopit-ili-kupit-vot-v-chem-vopros-kak-menyaetsya-kultura-potrebleniya-v-stressovyh-situatsiyah/> (дата обращения: 03.05.2023).
4. Нарциссы, Шизоиды, Истероиды или психоаналитическая диагностика Нэнси Мак-Вильямс // [www.b17.ru](http://www.b17.ru) URL: <https://www.b17.ru/article/340411/> (дата обращения: 04.03.2023).

5. Психология поведения потребителя в кризис, Covid-19: прогноз и рекомендации для нейромаркетологов // [www.vc.ru](http://www.vc.ru) URL: <https://vc.ru/marketing/125752-psihiologiya-povedeniya-potrebitelya-v-krizis-covid-19-prognoz-i-rekomendacii-dlya-neyromarketologov> (дата обращения: 05.05.2023).
6. Coronavirus Has Manifested Consumer Panic Buying, Herd Mentality, Changing Discretionary Spending and the Role of the Media in Influencing Behaviour // [www.mdpi.com](http://www.mdpi.com) URL: <https://www.mdpi.com/1911-8074/13/8/166> (дата обращения: 05.05.2023).
7. Crisis // <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 12.05.2023).
8. Psychological pressure and changes in food consumption: the effect of COVID-19 crisis // [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com) URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021007106> (дата обращения: 06.05.2023).

## ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

### Горватт-Божичко В.П. Теоретический обзор классификаций серийных убийц в России и за рубежом

**Горватт-Божичко Вадим Павлович**

студент факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет  
РФ, г. Санкт-Петербург  
vad.gorvatt@mail.ru

### Theoretical review of classifications of serial killers in Russia and abroad

**Gorvatt-Bozhichko Vadim Pavlovich**

Psychology student, Saint Petersburg State University, RF, St. Petersburg

**Аннотация.** Данная работа представляет собой краткую характеристику личности серийного убийцы и описание ее формирования. Изучен материал, касающийся гендерных различий в формировании серийного убийцы. На примере классификаций Р. Ресслера и Э. и Г. Стетчер, Р.О. Хоменкова и Р.Л. Ахмедшина, выявлено, что создание классификаций и выделение общих для серийных убийц черт, в том числе паттернов поведения, помогают правоохранительным органам и криминалистам в поимке преступников, нарушающих закон.

**Ключевые слова:** личность серийных убийц, гендерные различия серийных убийц, формирование личности серийных убийц.

**Abstract.** This work is a brief description of the personality of a serial killer and a description of its formation. The material concerning gender differences in the formation of a serial killer has been studied. Using the example of the classifications of R. Ressler and E. and G. Stetcher, R.O. Khomenkov and R.L. Akhmedshin, it was revealed that the creation of classifications and the identification of common features for serial killers, including patterns of behavior, help law enforcement agencies and criminologists in catching criminals who violate the law.

**Keywords:** personality of serial killers, gender differences of serial killers, personality formation of serial killers.

### **Введение**

Серийные убийцы представляют собой высокую общественную опасность, поэтому в данный момент они изучаются не только криминалистами, криминальными психологами, правоохранительными органами, но и специалистами, связанными с психологией личности.

На наш взгляд, одним из главных условий формирования личности выступает окружение. Все люди с момента своего рождения и до самой смерти вступают в контакт с другими людьми в обществе, развиваются и вырастают под их влиянием. Однако социально-экономические условия различаются достаточно серьезно. Это

один из основных аспектов формирования личности в социальной среде, помимо культурных и духовных ценностей, закладываемых внутри семьи и ближайшего социума.

### **Личность серийного убийцы**

Л. Хьелл и Д. Зиглер [1] пишут, что личность представляет собой абстрактное понятие, которое объединяет многие аспекты, характеризующие человека: эмоции, мотивацию, мысли, переживания, восприятие и действия. Таким образом, личность человека понимается как сложный и многогранный конструкт, в котором все компоненты взаимосвязаны.

Серийные убийцы - это чаще всего импульсивные люди с высокой тревожностью и сильной эмоциональной возбудимостью, которые, в первую очередь, концентрируются на собственных переживаниях, а в поведении руководствуются только личностными интересами [2].

Как пишет один из самых известных профайлеров ФБР Роберт Ресслер, серийный убийца - это человек, совершивший как минимум 3 убийства за период более чем 30 дней, с присутствием периодов, так называемого эмоционального охлаждения. Основным мотивом совершения такого рода преступлений является достижение определенного морального и психологического удовлетворения самого убийцы. Кроме того, Ресслер выделил два основных типа серийных убийц:

1. Организованные несоциальные серийные убийцы. Это люди, как правило, с высоким уровнем интеллекта, опрятно выглядят, имеют популярность и интерес среди противоположного пола. Чаще всего жертвами данных убийц выступают женщины;

2. Дезорганизованные асоциальные серийные убийцы. Это лица, обладающие характерной умственной отсталостью, отличаются неорганизованностью в совершении своих преступных деяний, зачастую убийства совершаются ими спонтанно.

В качестве фундаментальной основы для побуждения серийных убийц к совершению противоправных действий выступают следующие факторы:

А) желания и стремления удовлетворить свои садистские наклонности и потребности;

Б) гнев (который в большинстве случаев не является контролируемым);

В) наличие неустойчивого психологического или психического состояния у лица;

Г) стремление привлечь внимание со стороны общественности

Образцов В. А. и Богомолова С. Н. выделяют три основные группы мотивов, которыми руководствуются серийные убийцы при совершении преступлений [3].

1) Самоутверждение - имеют цель занять более выгодную (доминирующую) позицию и прибегают к жестокости потому, что видят в этом эффективный способ самоутверждения, повышения своего авторитета.

2) Замещение - насильственные побуждения направлены не только против лиц, из-за которых наступила фрустрация, но и против всей их семьи и иных близких людей; путем эмоционального переноса, к примеру, стремление разрушить психологическое доминирование матери с помощью изнасилования (у этих лиц присутствует желание добиться в акте сексуального насилия идентификации с мужской половой ролью, обрести личностно-эмоциональную автономию); агрессия (так называемая «респондентная агрессия») при «замещающих» действиях направляется против неодушевленных предметов или незнакомых лиц, которые находятся поблизости.

3) Самооправдание - отрицание вины, вследствие, отсутствие сожаления за содеянное. «Обеление» своих подлинных замыслов - обычно преступники прикрываются такими понятиями, как справедливость, защита других людей, для того чтобы их действия казались правомерными или расценивают себя как жертв несправедливых жизненных условий, которые и сыграли ключевую роль в становлении преступной карьеры.

Доктор Джоэл Норрис в книге “Серийные убийцы. Растущая угроза” утверждает, что серийные убийцы по своей природе - социопаты. У них отсутствует способность испытывать привязанность даже к самым близким людям, не говоря уже и о обычных незнакомцах. Это распространяется и на общество в целом - они нисколько не беспокоятся о том, что жители города, где происходят убийства, живут в страхе. У них отсутствует представление о ценности жизни другого человека и малейшее сопереживание.

Серийным убийцам также свойственны и эмоциональные нарушения, такие как психологическая и социальная отчужденность, трудности в установлении контактов, замкнутость и необщительность. Также они испытывают трудности и в усвоении нравственно-правовых норм [4]. Чаще всего они совершают преступления в отношении того или иного человека или ситуации в связи с накопившимся аффектом, не видя при этом (или не желая видеть) другого способа разрешения конфликта.

Также говоря о серийных убийцах, нельзя не упомянуть о понятии “маски нормальности”. Впервые это понятие появилось в работе Херви Клекли, которое он трактует как способность психопата казаться нормальным и психически здоровым человеком [5].

В своей статье Ахмедшин Р.Л. выделяет 3 вида маски нормальности:

1) Ярко выраженная “маска нормальности”. С точки зрения стороннего наблюдателя такой человек гармонично вписан в социум, имеют семью, детей и друзей.

2) Средне выраженная “маска нормальности”. Такой человек склонен вести себя тихо и неприметно, а также являются крайне вежливыми.

3) Мало выраженная маска нормальности. Такие люди характеризуются как антисоциальные. Если их задерживают, то окружающие их люди не удивляются этому [6].

Люди с высоко и средне выраженной маской нормальности способны полностью осознанно контролировать свое поведение в повседневной жизни, таким образом, серийные убийцы могут успешно скрывать свою настоящую личность, что осложняет их поиск и поимку [7].

### ***Условия формирования личности, склонной к серийным убийствам***

З. Фрейд - первый, кто попытался исследовать мотивы насильников и убийц. Он выдвинул предположение, что различного рода детские извращения могут стать фундаментом для развития будущих комплексов и, как следствие, стать мотиватором к совершению преступления.

Более 60% будущих серийных убийц в детстве обнаруживали специфически жестокое отношение к животным, для некоторых из них в детстве были характерны симптомы «триады Макдональда»: мочился в постели, совершал поджоги, мучил животных [8].

Рассмотрим серийного убийцу по имени Анатолий Сливко, который был награжден почетным званием заслуженного учителя РСФСР. Он убивал членов организованного им детского туристического клуба.

Прочитав его дневник, можно увидеть, что он писал о испытанном сексуальном возбуждении при виде погибшего в автокатастрофе мальчика-пионера. Сливко старался забыть данный инцидент, но он закрепился в его подсознании настолько прочно, что требовал постоянного “воспроизведения”.

Яровенко В.В. в своей монографии пишет, что Сливко получил родовую травму в связи с чем у него развилась органическая психопатия [9].

Об еще одном инциденте из детства он вспомнил уже во время расследования. В своем дневнике Сливко писал, что в детстве у него был опыт повешения. Во время игры дети, играющие роль партизан, подвесили его, играющего роль противника, на дереве. Пусть роль антагониста в коллективе не всегда является клеймом аутсайдера, однако рассматривая данную ситуацию можно предположить, что Сливко не был популярен среди сверстников. Возможно, именно данный инцидент и сформировал в его психике паттерн, повлиявший на способы расправы над жертвами.

Сходя из этого, можно предположить, что в формировании личностных особенностей Сливко задействованы как генетический, так и социальный фактор.

Рассмотрим другого известного серийного убийцу - Теда Банди. Доподлинно неизвестно, было ли у Банди какое-либо психическое заболевание.

Если не учитывать генетический фактор, ситуацию в его семье сложно описать как нормальную. Банди рос без отца и с младенчества жил с бабушкой и дедушкой. Энн Рул он признался, что идентифицировал себя с дедом и уважал его [10]. Впрочем, остальные члены семьи говорили о дедушке Теда, как о тиране, фанатике и человеке, который избивал свою жену. В это же время бабушку он считал робкой и застенчивой женщиной. Постоянно наблюдая как дедушка, которого Банди уважает, избивает жену и срывается на других членов семьи он с большой долей вероятности подсознательно частично перенял его модель отношения к людям.

Есть основание предположить, что основным триггером, который подтолкнул Банди к совершению убийств, являлось расставание со Стефани Брукс, которую он очень любил и тяжело переживал. Данный эпизод мог сильно ударить как по самооценке Банди, так и по его представлениям об отношениях между мужчинами и женщинами в целом.

Таким образом, из представленных примеров можно сделать вывод о том, что необходимо психотравмирующее событие, которое запускает скрытые и неактуализированные механизмы в личности серийного убийцы. Такими событиями могут выступать ситуации, вызывающие сильные эмоциональные переживания, которые глубоко отпечатываются в сознании будущих серийных убийц.

### ***Гендерные и половые различия в личности серийных убийц***

В научном сообществе существует довольно мало литературы, касающейся женщин, совершающих серийные убийства.

Мы не имеем возможности обобщать всех серийных убийц, так как для каждой личности такого человека характерна сугубо индивидуальная психотравма, и отрицать факт того, что большинство серийных убийц являются мужчинами, невозможно [11]. Естественно, существуют исключения, однако, по сравнению с мужчинами, женщины с существенно меньшей вероятностью становятся серийными убийцами. Необходимо принять во внимание, что даже если женщины и ступают по данному пути, их убийства, в большинстве случаев, не связаны с сексуальными извращениями, как у мужчин.

Марисса Харрисон и Сьюзан Хьюс [12] рассматривают различия между серийными убийцами разных полов в рамках эволюционного процесса человечества и его культурного развития. Они выдвигают предположение о том, что мужчины теоретически являются “охотниками” на жертв, а женщины “собираательницами”, подкрепляя это тем, что мужчины в основном выслеживают своих жертв и путешествуют на большие расстояния для “охоты”, а женщины убивают тех, кто находится близко как бы “собирая” их, и в основном убивают на одной территории. Эти различия они объясняют особенностями полов, появившимися в результате разделения труда в древности, когда мужчины охотились на добычу, а женщины собирали поблизости фрукты и зерно [13].

Однако в своей книге Питер Вронски пишет об Эйлин Уорнос - первой в США серийной убийце, которая действовала как мужчина. Занимаясь проституцией, она убила и ограбила 7 мужчин, а их тела оставляла в людных местах [14].

В российской психологии предложена оригинальная гендерная гипотеза формирования психопатии - одной из черт, свойственной серийным убийцам. В основе ее - понятие Я-Концепции, под которой понимают совокупность представлений человека о самом себе [15].

Гендер (социальный пол) определяется выраженностью в каждой личности двух свойств - маскулинности и фемининности. Это сочетание определяет выбор человеком социальных ролей, то есть его гендерную идентичность (уподобление или отождествление). Типов гендера четыре: маскулинный, фемининный, недифференцированный и андрогинный. Выявлено, что в том случае, когда дистанция между Я-идеальным и Я-реальным человека очень велика, возникают риски формирования психопатии.

В отличии от мужчин, убийства женщин являются менее жестокими.



Также интересно будет рассмотреть и различия в классификации серийных убийц по полу. Элизабет и Гарольд Стетчер [16] выделяют такие типы женщин, совершивших серию убийства как:

1) Ангелы смерти - женщин, работающих в сфере здравоохранения, которые несут смерть своим доверчивым пациентам.

2) Черные вдовы - второй тип серийных убийц, в который попадают женщины, убивающие своих мужей, а также тех, кого они воспринимают как препятствие в достижении их счастья. В данную категорию могут попадать неудобные дети или надоедливые братья и сестры. Среди них специально можно выделить Архи-убийцу Лидию Шерман, которая последовательно убила трех мужей, а также шесть своих отпрысков и двух приемных детей. Все они были отравлены едой, напитками и лекарствами, содержащими мышьяк.

3) Убийцы парочек. Среди них можно выделить Кэрол Банди (не путать с Тедом Банди), которая активно участвовала в убийствах как в форме сексуальной игры под влиянием социопата Дугласа Кларка.

Стоит отметить, что рамки между данными типами являются размытыми.

Р.О. Хоменков и Р.Л. Ахмедшин [17] среди мужчин по направленности мотивации выделяют:

1) Убийц - визионеров, которые совершают убийства под воздействием иллюзий и галлюцинаций;

2) Убийц - миссионеров, которые убивают людей, которых субъективно считают балластом для общества;

3) Убийц - гедонистов, которые убивают, потому что им нравится;

4) Убийц - охотников, убивающих для самоутверждения и доминирования над беспомощной жертвой.

Однако на этом они не останавливаются, предлагая совместить данную классификацию и классификацию Ресслера (организованный/деорганизованный), таким образом получая:

1) Организованного гедониста, которые легко входят в психологический контакт и заманивают жертву с помощью развитых коммуникативных навыков. Труп такие убийцы прячут, после чего избавляются. Такие преступники оперативно прячут оружие убийства.

2) Дезорганизованного гедониста, которые ходят рядом с предполагаемым местом выискивая жертв. Способ убийства зависит от цели. Не старается избавиться от трупа, однако избавляется от орудия.

3) Организованного охотника, которому свойственно ярко выраженное преследование и постоянно поддерживают контакт до самого преступления с целью получения информации о ней. Они заманивают жертв в заранее подготовленные места и истязают их, после чего убивают. От тела избавляются, а от орудия - нет, так как используют его многократно.

4) Дезорганизованного охотника. Может говорить с жертвой, однако непродолжительное время, преследование выражено средне. Нападает со спины, оглушает и транспортирует жертву в свое место. От трупа старается не избавляться, но от орудия избавляется.

5) Организованного миссионера. Этот тип убивает по причине идеологии, религиозного фанатизма. Ему свойственен сталкинг, знакомство с жертвой с целью получения информации. Данный тип избавляется от тела, но не от орудия.

6) Дезорганизованного миссионера. Ходит возле предполагаемого места, видит жертву - нападает. Не прячет труп, а орудие убийства прячет.

### ***Заключение***

Личность серийного убийцы являются сложными конструктом с точки зрения психологии. В ее формировании определенно играет роль множество факторов, как генетических (родовые травмы и др.), так и социальных (ситуация в семье, отношения со сверстниками и др.).

Личность таких людей, на наш взгляд, нельзя рассматривать преимущественно с точки зрения всего многообразия. Каждый серийный убийца является индивидуальностью со своими психотравмирующими обстоятельствами. Однако классификации и выделение общих для серийных убийц черт, а также паттернов поведения помогают правоохранительным органам и криминалистам в поимке преступников, нарушающих закон.

Определенно изучение механизмов формирования личности склонной к серийным убийствам должно продолжаться. Наивно будет полагать, что, полностью изучив данные механизмы, мы сможем в один момент начать предотвращать появление серийных убийц. Однако, на наш взгляд, вполне рационально думать, что исследования данных механизмов психологами и работа с другими государственными инстанциями, занимающимися сопровождением семей и, в частности, помогут спасти множество людей.

Исследователи должны понимать, что изучение гендерных особенностей в формировании личности, склонной к серийным убийствам, также являются важным

аспектом изучения данного феномена. Изучение причин, по которым женщины в меньшей степени склонны к становлению серийными убийцами может повлиять на понимание данного феномена в целом и перевернуть наше представление о серийных убийцах.

Мы уже имеем некоторые данные в рамках различных направлений психологии, которые, как нам кажется, являются вполне убедительными аргументами, подтверждающими взаимосвязь между отдельными половыми особенностями мужчин и женщин и склонностями к формированию определенных тенденций в личности серийного убийцы (например, сексуальная активность у мужчин выше, поэтому она чаще находит выход в извращенных наклонностях серийных убийц), однако для полного понимания механизмов влияния пола на личность серийного убийцы необходимо комплексное исследование, которое является довольно сложным и трудоемким, но отнюдь не нереализуемым процессом.

### **Список литературы**

1. Hjelle L. A., Ziegler D. J. Personality theories: Basic assumptions, research, and applications. – McGraw-Hill Book Company, 1992.
2. Романов, В.В. Юридическая психология: учеб. пособие / В.В. Романов. – М.: Юристъ, 1998. – 488 с.
3. Богомолова С.Н., Образцов В.А. Криминалистическая психология. М.: ЮнитиДана, Закон и право, 2002. С. 448
4. Norris J. Sexual Killers: The Growing Menace //New York: Dolphin. – 1988.
5. Х. Шехтер, Д. Эверит Энциклопедия серийных убийц; Пер. с англ. О. Блейз. - М: КРОН-ПРЕСС, 1998. - 339 с.
6. Ахмедшин Р. Л. О природе "маски нормальности" серийных убийц //Известия Алтайского государственного университета. – 2001. – №. 2. – С. 041-044.
7. Михайлова, Н.В. «Маска нормальности» серийных убийц / Н.В. Михайлова // Научно-образовательный потенциал молодежи в решении актуальных проблем XXI века. 2017. № 7. С. 400-402.
8. Е.С. Крюкова Закономерности и случайности серийных убийств, Раскрытие и расследование преступлений серийных и прошлых лет: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 16марта 2017 года) / под общ. ред. А.И. Бастрыкина. – М.: Московская академия Следственного комитета Российской Федерации, 2017. – 481 с.
9. Яровенко В. В. Я Дактилоскопическое и дерматоглифическое исследование папиллярных узоров серийных убийц: монография / В. В. Яровенко, Н. Н. Китаев, Р. Г. Ардашев. - Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2020. - 232 с.
10. Rule A. The Stranger Beside Me: the shocking inside story of serial killer Ted Bundy. – Simon & Schuster Audio, 2019.
11. Дуглас, Джон. Охотники за умами. Пер. с англ. А. Соколова. - Москва: КРОН-ПРЕСС, 1998. - 412 с.

12. Harrison M. A., Hughes S. M., Gott A. J. Sex differences in serial killers //Evolutionary behavioral sciences. – 2019. – Т. 13. – №. 4. – С. 295.
13. Wood W., Eagly A. H. A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: implications for the origins of sex differences //Psychological bulletin. – 2002. – Т. 128. – №. 5. – С. 699.
14. Vronsky P. Female serial killers: How and why women become monsters. – Penguin, 2007.
15. Дмитриева Л. А. Психопатическая личность серийного преступника в научных исследованиях // Раскрытие и расследование преступлений серийных и прошлых лет. – 2017. – С. 198-203.
16. Schechter E., Schechter H. Killing with Kindness: Nature, Nurture, and the Female Serial Killer //Serial Killers-Philosophy for Everyone: Being and Killing. – 2010. – С. 115-128.
17. Хоменков Р. О., Ахмедшин Р. Л. Классификация серийных убийц: синтез результатов //Вестник Томского государственного университета. – 2016. – №. 410. – С. 179-183.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376

**Григорьева Д.П., Андрусева И.В. Теоретический обзор исследований особенностей мыслительных операций у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза**

**Григорьева Диана Павловна**

студент ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», РФ, г. Симферополь  
dianochka-grigoreva-2000@mail.ru

**Научный руководитель Андрусева Ирина Владимировна**

к. п. н., доцент кафедры специального (дефектологического) образования  
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», РФ, г. Симферополь  
irinandrussyova@yandex.ru

**Theoretical review of studies of the features of mental operations in primary school students with dysgraphia on the basis of violations of language analysis and synthesis**

**Grigoryeva Diava Pavlovna**

student, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University  
Russia, Simferopol

**Scientific adviser Andrusyova Irina Vladimirovna**

к. п. н., assistant Professor of the Department of Special (Defectology) Education  
Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University, Russia, Simferopol

**Аннотация.** В данной статье осуществлён теоретический обзор исследований по проблеме изучения особенностей мыслительных операций у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Отмечается взаимосвязь аналитико-синтетической деятельности и языковой способности. Проводится анализ работ учёных, изучавших данную проблему.

**Ключевые слова:** мыслительные операции, аналитико-синтетическая деятельность, дисграфия, языковой анализ и синтез, младшие школьники.

**Abstract.** This article provides a theoretical review of research on the problem of studying the features of mental operations in younger schoolchildren with dysgraphia on the basis of violations of language analysis and synthesis. The interrelation of analytical-synthetic activity and language ability is noted. The analysis of the works of scientists who have studied this problem is carried out.

**Keywords:** mental operations, analytical and synthetic activity, dysgraphia, language analysis and synthesis, junior schoolchildren.

Мышление представляет собой единый познавательный процесс, который совершается благодаря взаимодействию всех его звеньев (мотивационного, ориентировочного, операционного, вербального). Мыслительная деятельность человека осуществляется с помощью мыслительных операций. Основная их функция – познание сущности предметов и явлений окружающего мира.

В общей и специальной психологии существует несколько классификаций мыслительных операций разных авторов (А.Г. Маклаков, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков), однако, в нашем исследовании мы используем классификацию С.Л. Рубинштейн. В данной классификации автор выделяет следующие операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстракция. Рассмотрим их более подробно.

Анализ – это мысленное разделение целого на части. В основе данной операции лежит познание целого путём более глубокого изучения каждой его части по отдельности. Выделяют два вида анализа: собственно анализ, как мысленное расчленение целого на части и анализ как мысленное выделение отдельных признаков этого целого. Синтез – мысленное объединение частей в единое целое. Так же, как в анализе, различают два вида синтеза: синтез как мысленное сочетание различных признаков и свойств предметов и явлений окружающего мира и собственно синтез, как мысленное объединение частей в одно целое. Сравнение – это мысленное определение сходств и различий между предметами и явлениями, их свойствами или особенностями. Абстракция – это мысленное выделение существенных свойств или признаков при одновременном отвлечении от несущественных. Обобщение – это мысленное объединение множества предметов или явлений на основе их общих признаков и свойств; процесс приведения менее в результате этой операции из менее общих понятий рождается понятие более широкого объёма [1; 8; 11].

Все мыслительные операции производятся не самостоятельно, а в различных сочетаниях. При решении определённой задачи человек использует соответствующий комплекс операций. Так, например, в процессе чтения в тексте выделяются буквы, слова, фразы и в то же время они постоянно объединяются друг с другом: буквы в слова, слова – в предложения, а предложения – в тексты [6].

В целом, овладение письменной речью предполагает функционирование симультанных и сукцессивных процессов и их непосредственное взаимодействие. А.Р. Лурия в своих трудах подчёркивал, что все чувственные импульсы, которые мы воспринимаем в виде информации, проходят двойную обработку, в частности,

выполняется сукцессивный (последовательный, временной) анализ и синтез и, соответственно, симультанный (пространственный, мгновенный) анализ и синтез [5].

Выполняемые человеком операции анализа и синтеза дают ему возможность применять алгоритмы лингвистики в процессе использования языка. Также аналитико-синтетические операции управляют закономерными процессами в языке и речи. Таким образом, значение анализа и синтеза в развитии речи и мыслительной активности человека является ведущим. Данные операции лежат в основе восприятия и понимания слов и связей между ними, определяют различение значения и смысла слов, а также формируют способность оперировать правилами языка [7].

Термин «языковой анализ и синтез» и различные его варианты упоминаются в трудах многих авторов, изучающих методы коррекции нарушений письменной речи и развития языковой способности: навыки языкового анализа, языковые представления, языковой анализ и синтез. В своих работах В.А. Ковшиков утверждает, что языковой анализ и синтез представляет собой «широкую область операций над языком, включающей, в том числе, и фонематический анализ» [2, с. 16].

Термин «языковой анализ и синтез» часто применяется в теории и практике логопедии. Так, в трудах Р.И. Лалаевой, посвящённых нарушениям письменной речи, именно нарушения различных форм данного процесса выступают в качестве ведущего механизма дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и выражаются в виде «специфических» ошибок на письме [4].

По исследованиям А.А. Таракановой, у детей с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза сукцессивный анализ и синтез характеризуется замедленным темпом. Сукцессивные аналитико-синтетические операции неразрывно связаны с другими мыслительными операциями. При их неправильном функционировании в свою очередь нарушаются операции обобщения и абстрагирования [9].

Учащиеся с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза испытывают трудности при выделении одного главного признака, при абстрагировании от других его признаков. Трудности выполнения заданий на сукцессивный анализ и синтез вызваны тем, что у детей с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза нарушается выделение главного в воспринимаемой информации. При этом особую сложность вызывает вычленение признаков отвлечённого характера, таких как время, количество и т.д. Довольно часто при совершении анализа дети не могут выделить все значимые признаки предметов. Обычно в первую очередь детьми выделяются именно детали, находящиеся на первом

плане, являются самыми яркими, крупными, эмоционально окрашенными. Более существенные детали, расположенные на втором плане, детьми обычно не выделяются. Аналитико-синтетическая деятельность осуществляется в основном на конкретно-ситуативном уровне [9].

Таким образом, для детей с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза характерны проблемы с контролем над собственной деятельностью. Данные особенности часто сочетаются с нарушением распределения внимания и недостаточным объемом кратковременной памяти. Анализ работ А.А. Таракановой свидетельствует о специфичном недоразвитии симультанного анализа и синтеза как в неречевой, так и в речевой деятельности у младших школьников с дисграфией на почве нарушения анализа и синтеза [9, 10].

Л.В. Венедиктова и Р.И. Лалаева в своих исследованиях выделяют следующие особенности формирования языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией:

- трудности языкового анализа и синтеза – проявляются в однообразии синтаксических конструкций и аграмматизмах. Дети испытывают затруднения в определении границ предложений, количества слов, определении места слова в предложении, составлении предложений с опорой на схемы, а так же на данном уровне ребенку сложно выделить из текста предложение по определенному критерию, а так же деление предложений на слова; неспособности определения границ слов (на основании этого выявляются такого рода ошибки как контаминации – слияние частей разных слов), для таких детей составляет сложность написание приставок и предлогов, первое они в свою очередь пишут слитно, а вторые – отдельно;

- трудности на уровне слога: сложности вызывают определение количества слогов в слове и их последовательность; анализ последовательности звуков в слоге; дифференциация гласных и согласных звуков; выделение гласных и определение их количества в слоге; чаще всего дети испытывают трудности при составлении слов из данных слогов;

- трудности фонематического анализа – заключаются в том, что ребёнок испытывает затруднения в определении количества звуков, их позиции и последовательности в слове, выделении ударного гласного;

- трудности фонематического восприятия – проявляются в затруднениях при различении сходных звуков, отличных по одному фонематическому признаку, при различении сходных, и дискретных слогов [3].



Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза имеются выраженные искажения в деятельности мыслительных операций, в особенности операций анализа и синтеза, которые выражаются на письме в виде описанных ранее специфических ошибок. В связи с этим, в процессе коррекции данного нарушения у младших школьников основной упор стоит делать на развитие всех форм языкового анализа и синтеза.

### **Список литературы**

1. Психология: учебник / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан [и др.] / под ред. И.В. Дубровина. — М.: Академия, 2014. — 496 с.
2. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различения звуков. — СПб.: Каро, 2018. — 128 с.
3. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатопсихология: учебное пособие для студентов. — М.: Владос, 2013. — 2013 с.
4. Венедиктова Л.В., Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. — СПб.: Союз, 2009. — 156 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — СПб.: Питер, 2023. — 384 с.
6. Рахимова М. И. Синтез и анализ лингвистической системы // Молодой ученый. — 2016. — № 8 (112). — С. 1159-1161.
7. Рубанова О. Б. Коррекция дисграфии у учащихся младших классов с лёгкой степенью умственной отсталости // Научный альманах. — 2021. — № N 6-1(80). — С. 68-73.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии — М: АСТ, 2020. — 960 с.
9. Тараканова А.А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма: учеб. пособие. — М.: Форум; Инфра-М, 2016. — 176 с.
10. Елецкая О. В., Тараканова А. А., Щукин А. В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма. — М.: Национальный книжный центр, 2017. — 288 с.
11. Татаров А. С. Психология: учебно-методическое пособие для медицинских специальностей. — М.: Академия Естествознания, 2010. — 284 с.

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.02

### **Андрусёва И.В., Агафонова К.Ю. Принципы формирования учебной мотивации у младших школьников с ЗПР**

**Андрусёва Ирина Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь

**Агафонова Карина Юрьевна**

студентка Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова г. Симферополь

### **Principles and methods of formation of educational motivation in primary school children with ZPR**

**Andruseva Irina Vladimirovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

**Agafonova Karina Yurievna**

student, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov Simferopol

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются принципы и пути формирования учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития. Обусловлена актуальность данной темы, также дано определение что значит «формирование мотивации». В статье дана характеристика детям с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, принципы, младшие школьники, школьники с ЗПР, задержка психического развития, мотивация.

**Abstract.** This article discusses the principles and ways of forming educational motivation in younger schoolchildren with mental retardation. The relevance of this topic is determined, and the definition of what "motivation formation" means is also given. The article characterizes children with mental retardation.

**Keywords:** educational motivation, principles, primary school students, students with ZPR, mental retardation, motivation.

Большую часть младших школьников с трудностями в обучении составляет дети с задержкой психического развития (ЗПР). Для них характерно временное нестойкое и обратимое психическое недоразвитие, замедление его темпа, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления и малой интеллектуальной направленности,

часто осложнённое расстройствами в эмоциональной и личностной сферах. Они составляют около 50 % среди неуспевающих учащихся начальных классов.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве идейно-политического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции,

введением всеобщего обязательного среднего образования

Одним из главных условий успешного обучения является мотивация учения. Мотивационная готовность у детей с ЗПР к моменту поступления в школу не сформирована. Яркое проявление их мотивационной незрелости – результат запаздывания в развитии всех основных компонентов игровой деятельности. Её низкий уровень не обеспечивает бескризисного перехода ребёнка к учебной деятельности. Он ещё «не перерос» игровую деятельность, не овладел её высшими формами, ведущей для него остаётся игра в её элементарных формах, а в школьной жизни игре отводится минимальное место.

Именно ЗПР препятствует формированию учебной мотивации. Эти дети не готовы принимать требования, которые предъявляет школьное обучение и которые не стали мотивами поведения: ученики не осознают важности и нужности обучения, не принимают учебные цели, их деятельность характеризуется общей неорганизованностью, недостаточной целенаправленностью (не умеют обдумывать свою работу, планировать и контролировать ход её выполнения). Они избегают занятия, близкие к учебным. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие познавательного интереса. Во избежание непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения дети с ЗПР прибегают в качестве защиты к отказу от заданий и посещения школы [1].

Формирование мотивации – это воспитание у младших школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением ученика, что означает взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единства слова и дела, активную жизненную позицию школьника.

Для формирования учебной мотивации у младших школьников с ЗПР, необходимо применять в своей работе следующие принципы, разработанные А.К. Марковой:

1. Принцип перспективы, резервов и задач развития мотивации учения в младшем школьном возрасте.

Необходимо установить и исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным.

Следовательно, формирование мотивации учения должно опираться на установленный уровень развития, который сложился в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив ее развития.

2. Принцип активности видов деятельности (учебная, общественно-полезная) и других видов общественных взаимодействий (с учителем, сверстниками).

3. Принцип развития психических новообразований.

Эти новообразования состоят в проявлении у ребенка нового, действенного отношения, новой позиции: к изучаемому объекту (лингвистическому); к другому человеку; к себе и своей деятельности.

4. Принцип качественного изменения мотивационной сферы, усложнение отношений новообразования и, следовательно, строения мотивационной сферы, более произвольных, т. е. регулируемая волей, ее организация.

5. Принцип развития мотивации через учебную деятельность.

Необходимо установить систему задач учебного курса для учащихся, которая преподносится им как к самостоятельному обнаружению теоретических положений, чтобы у них в сознании отработалась учебная деятельность как единый компонент для построения внутренней устойчивой мотивации для занятий, таким образом и обобщается мотивация к самому учению.

6. Принцип самодостижения. Этот принцип является частью принципа сотрудничества субъектов образовательного процесса [3].

Также необходимо определиться с принципиальными путями формирования мотивации. Их существует несколько:

Первый путь – его называют путем «сверху вниз» состоит в привитии школьникам идеалов, образцов того, какой должна быть мотивация к учебной деятельности. Здесь младшие школьники с ЗПР усваивают известные виды мотивации как те эталоны, по которым они сверяют свое поведение, производят отождествление мотивации с предлагаемой обществом.

Второй путь – «снизу-вверх» состоит в том, что ребенок включается взрослым в реальные виды деятельности и так приобретает практический опыт соответствующего поведения - успешную учебную деятельность [4].

Школьники с ЗПР чувствуют себя счастливыми в единственной ситуации «Хорошо учусь». Для них успех в учении – единственный источник внутренних сил для преодоления трудностей, желания учиться. Похвала стимулирует активность ребёнка. А активность детей, вызванная стремлением к похвале, нередко переходит в заинтересованность самой учебной работой, а иногда и в познавательный интерес.

Ребёнка нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса, не осознавая потребности к ним. Для включения учеников в работу по – настоящему организовывать деятельность, в ходе которой поставленные задачи не только поняты, но и приняты ими (приобрели значимость, нашли отклик и опорную точку в их переживании). Для возникновения у детей стойкой мотивации – «хочу учиться, хочу учиться хорошо» – формировать в них уверенность в своих силах, чтобы потом, по прошествии некоторого времени, робкое «могу» превратилось в радостное «хочу».

В своей практике стараться избегать «будничности, серости», монотонности, бедности, нечёткости сообщаемой информации, отрыва содержания обучения от личного опыта ребёнка, не допускать учебных перегрузок, переутомления и одновременно низкой плотности режима работы (дозировать учебный материал по объёму и качеству соответственно возможностям детей), использовать содержание как источник развития познавательных интересов [5].

Формируя учебную мотивацию у учащихся, в соответствии с использованием принципов формирования учебной деятельности, в процессе обучения учащихся, педагог обращает внимание на результаты, достигнутые самим учащимся и поощряет за его малейшие успехи. Поощрение успеха, достигнутого по отношению к результатам, полученным учеником ранее, оказывает значительный эффект в обучении, и приводит к благоприятной коррекционной работе с детьми с ЗПР, и в целом к благоприятному учебному процессу.

Ученик усваивает знания и формируется как личность только в процессе деятельности по осуществлению учебной мотивации. Поэтому учитель должен решать задачу – формировать учебные мотивы на уроке и внеклассных занятиях.

### **Список литературы**

1. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – Москва : АКАДЕМИА, 2020 – 456 с.
2. Грабал, В.В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности [Текст] / В.В. Грабал. – Москва : Просвещение, 2019 – 196 с.
3. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А. К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – Москва : Академия, 2016 – 274 с.
4. Кичатинов, Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников [Текст] / Л.П. Кичатинов. – Москва : АСТ, 2020 – 122 с.
5. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] : учебное пособие / И.Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 2016 – 519 с.

УДК 159.9

**Архарова А.И. Телесно-ориентированная терапия, как метод улучшения состояния клиентов с депрессией**

**Архарова Александра Ивановна**

бакалавр кафедры коммуникационного менеджмента и рекламы, связей с общественностью, Московский педагогический государственный университет  
РФ, г. Москва  
a.i.archarova@inbox.ru

**Body therapy as a method for improving the health of patients with depression**

**Arkharova Alexandra Ivanovna**

Bachelor of Institute of Journalism, Communications and Media Education  
Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow

**Аннотация.** Депрессия является серьезным психическим расстройством, которое сопровождается хроническим чувством печали, утраты интереса к жизни и нарушением физического и эмоционального благополучия. Традиционные методы лечения депрессии, такие как психотерапия и фармакотерапия, не всегда достаточно эффективны. В последнее время все больше исследователей обращает внимание на телесно-ориентированную терапию как новый подход к лечению депрессии. В статье рассмотрены представления Прайса К. о влиянии физической активности на симптомы депрессии и тревоги, приведены результаты работ Брауна К. В., Райана Р. М., доказывающие, что такая техника, как осознанность тела, может улучшить самосознание, снизить уровень тревоги и депрессии, повысить уровень сопротивляемости стрессу. Рассмотрена работа Л. С. Мерритт Миллман, доказывающая эффективность танцевальной терапии в сочетании с массажем. Проанализированы такие подходы, которые обращаются к телесно-ориентированной терапии при депрессии, как сенсоримоторный подход Петера Левина, биоэнергетический подход Александра Лоуэна, соматическая психология, сенсорная интеграция, структурно-динамический подход и другие. Таким образом, было проанализировано множество работ, позволяющих сделать вывод об эффективности телесно-ориентированного подхода при работе с депрессивным состоянием у клиентов.

**Ключевые слова:** психотерапия, депрессия, телесно-ориентированная терапия, клиническая психология, лечение депрессии.

**Abstract.** Depression is a serious mental disorder that is accompanied by chronic feelings of sadness, loss of interest in life, and impaired physical and emotional well-being. Traditional treatments for depression, such as psychotherapy and pharmacotherapy, are not always effective enough. Recently, more and more researchers are paying attention to body-oriented therapy as a new approach to the treatment of depression. The article discusses Price K.'s ideas about the effect of physical activity on symptoms of depression and anxiety, presents the results of the work of Brown K. V., Ryan R. M., proving that such a technique as body awareness can improve self-awareness, reduce anxiety and depression, increase the level of resistance to stress. The work of L. S. Merritt Millman, which proves the effectiveness of dance therapy in combination with massage, is considered. Approaches that turn to body-oriented therapy for depression, such as Peter Levin's sensorimotor approach,

Alexander Lowen's bioenergetic approach, somatic psychology, sensory integration, structural-dynamic approach, and others, are analyzed. Thus, a lot of works were analyzed, allowing to draw a conclusion about the effectiveness of the body-oriented approach in working with a depressive state in clients.

**Keywords:** psychotherapy, depression, body-oriented therapy, clinical psychology, treatment of depression.

**Введение.** Депрессия является одним из наиболее распространенных и серьезных психических расстройств, сопровождающихся хроническим чувством печали, утраты интереса к жизни и нарушением физического и эмоционального благополучия [1]. Традиционные методы лечения депрессии, такие как психотерапия и фармакотерапия, являются основными подходами в медицинской практике, однако не всегда достаточно эффективны и могут иметь побочные эффекты [2].

В последнее время все больше исследователей обращает внимание на телесно-ориентированную терапию как новый подход к лечению депрессии. Проблему лечения депрессии и применение телесно-ориентированной терапии для облегчения симптомов депрессии изучали многие учёные, педагоги и психологи: Г. З. Сапирштейн, П. Огден, К. Минтон, Кэролайн Дойл, Л. С. Меррит Милман и другие. Телесно-ориентированная терапия включает физические и сенсорные методы работы с пациентами, чтобы помочь им восстановить связь между телом и разумом, а также улучшить физическое и эмоциональное благополучие [3]. В данной статье мы представим обзор литературы о телесно-ориентированной терапии при депрессии, рассмотрим основные техники, результаты и методы оценки эффективности такой терапии. Проанализируем необходимость использования телесно-ориентированной терапии при депрессии и ее результативность на примере конкретных исследований.

Депрессия является сложным и многогранным психическим расстройством, которое влияет на психическое, эмоциональное и физическое состояние пациента. Исследования показывают, что депрессия может быть связана с дисрегуляцией физиологических систем, таких как нервная, эндокринная и иммунная системы [4]. Традиционные методы лечения депрессии сосредотачиваются на психических и когнитивных аспектах расстройства, однако все больше доказательств свидетельствует о тесной связи между телом и психикой.

Телесно-ориентированная терапия при депрессии включает широкий спектр методов и техник, которые направлены на восстановление связи между телом и разумом, а также на улучшение физического и эмоционального благополучия. Одной из ключевых техник является физическая активность, которая включает аэробные упражнения, йогу, танцевальную терапию и другие формы физической активности.



Исследования показывают, что физическая активность может улучшить настроение, снизить уровень депрессии и повысить общую жизнеспособность пациентов [5].

Другой важной техникой телесно-ориентированной терапии является осознанность тела. Осознанность тела предполагает активное восприятие своего тела, обращение внимания на физические ощущения и эмоции, проявление заботы и сострадания к себе. Осознанность тела может быть достигнута через медитацию, расслабляющие техники и массаж. Исследования показывают, что осознанность тела может улучшить самосознание, снизить уровень тревоги и депрессии, а также повысить уровень сопротивляемости стрессу [6].

Анализируя результаты применения телесно-ориентированной терапии при депрессии, отметим, что исследования, посвященные применению телесно-ориентированной терапии при депрессии, показывают положительные результаты в снижении симптомов депрессии и улучшении общего состояния пациентов. Например, исследование, проведенное Гарднером и его коллегами, показало, что телесно-ориентированная терапия, включающая физическую активность и осознанность тела, значительно снижает уровень депрессии у пациентов [7]. Другое исследование, проведенное Целлером, показало, что танцевальная терапия в сочетании с массажем может улучшить настроение и самооценку у пациентов с депрессией. На эту идею также опираются Мерритт Миллман и ее коллеги [8].

Для оценки эффективности телесно-ориентированной терапии при работе с депрессией применяются различные методы. Одним из них является клиническое наблюдение, при котором пациенты, страдающие от депрессии, оцениваются до и после проведения терапевтических сеансов с использованием стандартизированных шкал для измерения симптомов депрессии, таких как Шкала депрессии Бека или Шкала Гамильтона [9].

Другим методом является случайно контролируемое исследование, в котором пациенты случайным образом назначаются в группы, получающие либо телесно-ориентированную терапию, либо другой вид терапии или плацебо. После определенного периода проводится сравнение эффективности различных методов лечения депрессии посредством измерения изменений в симптомах и качестве жизни у пациентов [10].

Существует несколько теоретических подходов, представители которых обращаются к телесно-ориентированной терапии при депрессии. Данные подходы предлагают различные объяснения и подходы к работе с этим психическим расстройством. Мы в данной работе проведем сравнение некоторых из них.

1. Сенсоримоторный подход (Sensorimotor Approach). Эта теория, представленная Петером Левином (Peter Levine), подчеркивает важность восстановления связи между телесными ощущениями и эмоциями для преодоления депрессии. Согласно этому подходу, травматические события могут привести к блокированию физических ощущений и дисрегуляции нервной системы. Цель телесно-ориентированной терапии, согласно этой теории, — помочь пациенту восстановить связь с телом, процессом разрешения физических блоков и выражения эмоций, связанных с травматическими событиями [3].

2. Биоэнергетический подход (Bioenergetic Approach). Биоэнергетическая терапия, разработанная Александром Лоуэном (Alexander Lowen), основывается на предположении, что эмоциональные проблемы и депрессия связаны с накоплением энергии и напряжения в теле. При этом подходе акцент делается на разрешении телесных блоков и освобождении энергии через физические упражнения, дыхательные техники и работу с мышцами [11, 12].

3. Соматическая психология (Somatic Psychology). Соматическая психология представляет собой холистический подход, который объединяет психологию и физиологию. Согласно этому подходу, тело и психика взаимосвязаны и влияют друг на друга. Телесно-ориентированная терапия при депрессии, согласно этой теории, ставит целью восстановление гармонии между телом и разумом путем работы с телесными ощущениями, эмоциями и дыханием. Основным акцентом является осознанность тела и развитие внутреннего внимания к физическим проявлениям [13].

4. Телесно-ориентированная психотерапия (Body-Oriented Psychotherapy). Телесно-ориентированная психотерапия включает в себя различные подходы и методы, которые объединяют работу с телом и эмоциональными состояниями. Этот подход подчеркивает значимость работы с физическими ощущениями, дыханием, движением и сенсорным восприятием для улучшения психического благополучия. Техники такой терапии варьируются от физических упражнений до массажа, дыхательных техник и танцевальной терапии [14].

5. Сенсорная интеграция (Sensorimotor Integration). Сенсорная интеграция — это теория, которая выделяет важность работы с сенсорной системой для регуляции эмоций и улучшения психического благополучия. При депрессии может происходить дисрегуляция сенсорных восприятий, что влияет на эмоциональное состояние. Телесно-ориентированная терапия, основанная на этой теории, включает различные

упражнения и техники, направленные на повышение осознанности и регуляцию сенсорных восприятий пациента [15, 16].

6. Телесная психотерапия (Body Psychotherapy). Телесная психотерапия объединяет работы с телом и психикой для преодоления депрессии и других психических проблем. Этот подход включает использование техник физической активности, таких как движение, дыхание, массаж, чтобы помочь пациентам осознать и разрешить эмоциональные блоки и напряжение в теле. Телесно-ориентированная психотерапия также уделяет внимание восстановлению телесной саморегуляции и гармонии между телом и разумом [17].

7. Психокорпоральный подход (Psychosomatic Approach). Психокорпоральный подход в телесно-ориентированной терапии при депрессии уделяет особое внимание взаимодействию между психическими и физическими аспектами заболевания. Он предполагает, что эмоциональные и психологические проблемы могут проявляться через физические симптомы, а физические изменения в организме могут оказывать влияние на психическое состояние. Телесно-ориентированная терапия по этому подходу помогает пациентам распознать и разрешить эмоциональные травмы и паттерны через работу с телесными проявлениями [18].

8. Структурно-динамический подход (Structural-Dynamic Approach). Структурно-динамический подход в телесно-ориентированной терапии при депрессии фокусируется на понимании структуры и динамики психической проблемы. Он признает, что тело и психика тесно связаны, и изменения в одной области могут влиять на другую. Телесно-ориентированная терапия по этому подходу включает работу с телесными проявлениями, как индикаторами психического состояния, а также восстановление и поддержание баланса и гармонии между телом и разумом [19].

Делая выводы, стоит отметить, что, во-первых, все эти теории имеют общую основу — признание взаимосвязи между телом и психическим состоянием при депрессии. Они подчеркивают значимость работы с физическими ощущениями, движением, дыханием и сенсорным восприятием для улучшения эмоционального благополучия пациента. Теории имеют такие общие черты, как акцент на осознанности тела и стремление к восстановлению гармонии между телом и психикой. Каждая из теорий предлагает свои методы и подходы для достижения этой цели.

Во-вторых, при выборе подхода и техник телесно-ориентированной терапии, важно учитывать индивидуальные потребности, проблемы пациента и научные доказательства эффективности каждого подхода.

В-третьих, все описанные и проанализированные выше теории дополняют друг друга и могут использоваться в комбинации в рамках телесно-ориентированной терапии при депрессии. Дальнейшие исследования позволят уточнить эффективность и определить оптимальную комбинацию подходов и методов в рамках телесно-ориентированной терапии при депрессии.

**Заключение.** В ходе анализа литературы и проводимых исследований по теме, было выявлено, что телесно-ориентированная терапия представляет собой перспективный подход к лечению депрессии, который включает физические и сенсорные методы работы с пациентами. Обзор литературы показал, что телесно-ориентированная терапия, включая физическую активность, осознанность тела и другие техники, может быть эффективным дополнением к традиционным методам лечения депрессии. Исследования показывают, что такая терапия способна снизить уровень депрессии, улучшить настроение и повысить общую жизнеспособность пациентов. Однако, необходимы дальнейшие исследования для подтверждения этих результатов и определения оптимальных методов и принципов телесно-ориентированной терапии при работе с депрессией. Мы считаем актуальным создание гида рекомендаций для психотерапевтов по улучшению самочувствия пациентов и клиентов с депрессией с помощью работы с телом и использование психотерапевтами телесно-ориентированной терапии в качестве предотвращения депрессии и улучшения состояния клиентов с депрессией.

### Список литературы

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013. 991 p.
2. Kirsch I., Sapirstein G. Listening to Prozac but Hearing Placebo // A Meta-Analysis of Antidepressant Medication. *Prevention & Treatment*, 2019. 16 p.
3. Ogden P., Minton K., Pain C. Trauma and the Body // A Sensorimotor Approach to Psychotherapy. W. W. Norton & Company, 2006. 23 p.
4. Caroline Doyle, Walker A. Swain, Holly A. Swain Ewald. Inflammation, infection and depression: an evolutionary perspective, Cambridge University Press, 2019. 43 p.
5. Price C., Crouch R., Carbone M. The Impact of Physical Activity on Depression and Anxiety Symptoms: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Mental Health and Physical Activity*, 100388, 2021.
6. Brown K. W., Ryan R. M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being // *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4). 2003. P. 822-848.

7. A Randomized Controlled Trial of Therapeutic Movement for Adults with Major Depressive Disorder/ Gardner T., Steed L., Anderson V., Donnachie C. // *Journal of Affective Disorders*, 235. 2018. P. 547-555.
8. L. S. Merritt Millman, Devin B. Terhune, Elaine C. M. Hunter, Guido Orgs. Towards a neurocognitive approach to dance movement therapy for mental health: A systematic review, 2021. P. 24-38.
9. Beck A. T., Ward C. H., Mendelson M., Mock J., Erbaugh, J. An Inventory for Measuring Depression. *Archives of General Psychiatry*, 4(6), 1961. P. 561-571
10. Hollon S. D., DeRubeis R. J., Shelton R. C., Amsterdam J. D., Salomon R. M., O'Reardon J. P., Gallop R. Prevention of Relapse Following Cognitive Therapy vs Medications in Moderate to Severe Depression. *Archives of General Psychiatry*, 62(4), 2005. P. 417-422.
11. Lowen A. *Bioenergetics: The Revolutionary Therapy That Uses the Language of the Body to Heal the Problems of the Mind*. Penguin Books, 1994. 368 p.
12. Pierrakos J., Johansen E. *Core Energetics: Developing the Capacity to Love and Heal*. Core Evolution Publishing, 2018. 300 p.
13. Rothschild B. *The Body Remembers: The Psychophysiology of Trauma and Trauma Treatment*. W. W. Norton & Company, 2017. 208 p.
14. Christine Caldwell *Body, language and identity: biology and phenomenology's role in experiential therapies*, 2021. P. 1-8.
15. Fisher J. *Healing the Fragmented Selves of Trauma Survivors: Overcoming Internal Self-Alienation*. Routledge, 2019. 280 p.
16. Kain K., Terrell, A. *Nurturing Resilience: Helping Clients Move Forward from Developmental Trauma—An Integrative Somatic Approach*. North Atlantic Books, 2018. 264 p.
17. Boadella D. *Wilhelm Reich: The Evolution of His Work*. Routledge, 1997. 400 p.
18. Van der Kolk B. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Penguin Books, 2014. 464 p.
19. Johnson S. M. *Attachment Theory in Practice: Emotionally Focused Therapy (EFT) with Individuals, Couples, and Families*. The Guilford Press, 2019. 278 p.

УДК 376.37

**Левашова А. В. Нейропсихологический подход в коррекционно-логопедической работе**

**Левашова Анастасия Вадимовна**

Магистрант, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, РФ, г. Москва  
Avl1999@mail.ru

**Neuropsychological approach in correctional and speech therapy work**

**Levashova Anastasia Vadimovna**

Undergraduate, The First Sechenov Moscow State Medical University  
Russian Federation, Moscow

**Аннотация.** Рост числа детей с речевой патологией обуславливает необходимость поиска новых методов и приемов, позволяющих корректировать нарушения всех компонентов речевой системы. В статье рассматриваются возможности применения нейропсихологического подхода в процессе коррекционно-логопедических занятий. Нейропсихологический подход, реализуемый через движение и применяемый в коррекции нарушений высших психических функций, в том числе и речи, выступает одним из эффективных способов коррекционного воздействия. Нейропсихология, основываясь на трудах А. Р. Лурия, выделяет структурно-функциональные блоки мозга, ответственные за различные аспекты психической деятельности. Статья включает подборку игр и упражнений, нацеленных на активизацию мозговых структур и улучшение их функциональности.

**Ключевые слова:** логопедия, нарушения речи, нейропсихология, нейропсихологический подход, высшие психические функции, когнитивные процессы.

**Abstract.** The article discusses the possibilities of using the neuropsychological approach in the process of correctional speech therapy classes. Neuropsychology, based on the works of A. R. Luria, identifies the structural and functional blocks of the brain responsible for various aspects of mental activity. The article includes a selection of games and exercises aimed at activating brain structures and improving their functionality.

**Key words:** speech therapy, speech disorders, neuropsychology, neuropsychological approach, higher mental functions, cognitive processes.

Нейропсихологический подход – это комплексная методика, основанная на современных научных исследованиях в области нейропсихологии и психолингвистики. Нейропсихология, как его основа, позволяет изучить мозговые механизмы различных нарушений развития, проанализировать структуру дефекта пострадавших функций, определить первичные и вторичные нарушения. Все это необходимо для понимания того, в каких компенсаторных перестройках и методах коррекционного воздействия нуждаются высшие психические функции человека.

Основы использования нейропсихологического подхода в диагностике и коррекции речевых нарушений заложил отечественный ученый

Александр Романович Лурия. Труды А. Р. Лурия по нейропсихологии позволили определить ее задачу как изучение мозговых основ психической деятельности человека с привлечением новых, психологических, методов для топической диагностики локальных поражений мозга [3]. В рамках нейропсихологического подхода речевая функция рассматривается как с точки зрения ее психологической особенности, так и мозговой организации. Нейропсихология выделяет в речевой функции гностический, практический и смысловой компоненты. Первые два были расценены А. Р. Лурия как база, над которой в течении жизни постепенно надстраивается смысловой уровень речевой деятельности, связанный с использованием языковых средств – слов, фраз, построенных по грамматическим правилам родного языка.

Мозг человека – это сложнейшая функциональная система, в которой работа высших психических функций, в том числе и речи, обеспечивается деятельностью трех основных структурно-функциональных блоков:

первый – энергетический. Обеспечивает бодрствование коры и дает возможность длительного осуществления избирательных, селективных, форм деятельности;

второй – блок приема, переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира. Этот блок активно задействует задние отделы коры головного мозга, являющиеся центральными частями зрительного, слухового и кожно-кинестетического анализаторов;

третий блок – программирование, регуляция и контроль протекающей деятельности. Задействует моторные, премоторные и префронтальные отделы коры лобных долей мозга.

Нейропсихологический подход в логопедии предполагает использование знаний о структурно-функциональной организации мозга и его возможностях при работе с детьми с нарушениями речи. Комплексность подхода позволяет работать не только над коррекцией нарушений компонентов речевой системы, но и охватывать развитие когнитивных функций, таких как восприятие, внимание, память, мышление, включать в работу методы и приемы, направленные на развитие двигательной сферы – общей и мелкой моторики.

Сегодня возможность применения нейропсихологического подхода в процессе коррекционно-логопедических занятий активно исследуется специалистами. Теоретические и практические положения о применении нейропсихологического

подхода представлены в работах М. Т. Холод [8], Т. П. Назарьевой [5], И. В. Савиткиной [6], В. С. Кочаковой, Е. А. Бережной [2] и других.

В процессе коррекционно-логопедической работы необходимо использовать методы и приемы, способствующие активизации всех трех пластов структурно-функциональной модели мозга. Игры и упражнения, используемые в рамках нейропсихологического подхода, нацелены на активацию естественных механизмов работы мозга посредством выполнения физических действий – движений. Нейропсихологические приемы ориентированы на оптимизацию речевой функции в ее взаимодействии с другими психическими функциями и пространственными представлениями.

Таким образом целью нейропсихологических игр, упражнений и приемов является активизация больших полушарий и различных отделов коры головного мозга, что дает возможность эффективно развивать высшие психические функции, межполушарное взаимодействие, контроль и регуляцию поведения.

С работой 1-го структурно-функционального блока мозга связано «энергетическое» обеспечение оптимального уровня психической деятельности и баланс процессов возбуждения и торможения [4]. Нарушения функционирования этого блока проявляются в повышенной утомляемости, быстрой истощаемости ребенка, снижении его работоспособности, поскольку энергетического ресурса не хватает на обеспечение активной и полноценной физической и психической деятельности.

Основой коррекционной работы на этом уровне являются дыхательные упражнения. Как отмечает Я. А. Буровцева [1], тренировка правильного дыхания активизирует работу мозга, и, в частности, памяти, налаживает нейронные связи, снимает стресс и напряжение, улучшает ориентацию в пространстве, запускает процесс саморегуляции, тренирует навык последовательного выполнения действий, анализа и синтеза, обеспечивает формирование речи, а также влияет на процесс коммуникации и т.д.

Многообразие дыхательных упражнений позволяет интересно и разнообразно организовывать коррекционный процесс на занятиях. Свое признание получили такие дыхательные упражнения как «Покатай мишку», «Буря в стакане», «Сдуй снежинки», «Фокус», упражнения, направленные на дифференциацию ротового и носового дыхания, чередование дыхания левой и правой ноздрей и многие другие, направленные на развитие сильной, целенаправленной, плавной и непрерывной воздушной струи.



Далее следует нормализация общего тонуса тела. Как известно, у детей с речевой патологией страдает не только артикуляционная, но и мелкая и общая моторика. Согласно нейропсихологическому подходу, в процесс занятия рекомендуется включать упражнения, способствующие изменению тонуса мышц. С этой целью детям предлагается сжимать и разжимать кулачки, полностью напрягать и расслаблять все тело, интенсивно двигаться и резко останавливаться. Оптимальным является включение подобных упражнений в логопедические физминутки.

Активно используются на занятиях приемы самомассажа. Как отмечает А. В. Семенович [7], точечный массаж повышает сопротивляемость организма, способствует улучшению обменных процессов, лимфо- и кровообращения. В приемы самомассажа входит растирание ушей, носа, массаж волосистой части головы, легкий массаж век, плеч и шеи.

Глазодвигательные упражнения выступают в качестве профилактики функциональных нарушений зрения, а также улучшают восприятие ребенка, снимают переутомление зрительного аппарата, развивают способность к концентрации внимания. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Детям предлагается следить взглядом за предметом, двигаться по зрительным траекториям, выполнять глазодвигательную гимнастику. Последний способ сочетается с автоматизацией и дифференциацией звуков, находящихся в работе, в случае если используются стихотворные формы, включающие группы нарушенных звуков.

Формирование и коррекция базовых сенсомоторных (одновременных и реципрокных) взаимодействий. Это разнонаправленные, вариативные движения, имеющие своей целью активизацию межполушарного взаимодействия. В работу включаются все части тела, обеспечивающие пространственно-координационную функцию тела. Интересно сочетание двигательных упражнений с работой над звукопроизношением. Так, например, ребенок может, шагая по моторной дорожке из массажных ковриков, касаться попеременно правой рукой левого колена, произнося слог СА, а затем левой рукой правого колена, произнося слог ША. Таким образом, работа по развитию сенсомоторных взаимодействий сочетается с работой по дифференциации оппозиционных звуков.

Второй функциональный блок отвечает за прием, переработку и хранение информации. Его работа обеспечивается нормальным функционированием центральных отделов систем анализаторов. В связи с этим, для коррекции нарушений

этого блока используются игры, задания и упражнения, задействующие различные типы восприятия, внимания, памяти.

Куклы, мишки и тело самого ребенка становятся незаменимыми помощниками при формировании соматогностических представлений.

Для развития тактильного гнозиса необходимо насытить и дифференцировать тактильные ощущения ребенка. Сделать это можно с помощью мешочков и контейнеров с разными крупами, природных материалов, различных тканей, игр с песком и глиной, пальчиковых красок – все это развивает чувствительность к тактильным стимулам, способствует сенсорной интеграции ребенка.

Развитие зрительного гнозиса включает в себя упражнения, нацеленные на зрительное обследование предметов, сравнение, выделение общих и различных признаков, поиск «ошибок художника», выделение зашумленных изображений и др. Все это – не только занимательные игры, но и способы развития зрительного восприятия, внимания и памяти, которые часто сопутствуют различным речевым нарушениям.

Моторные дорожки, составленные из массажных ковриков, ступенек, обручей и другого оборудования логопедического кабинета, являются отличным способом формирования пространственных и «квазипространственных» представлений детей. Движение по дорожкам вперед и назад, повороты, ходьба и прыжки через предметы, определение понятий «высоко-низко», «далеко-близко», «слева-справа», «спереди-сзади» в процессе двигательной игры эффективно развивает пространственные представления ребенка. Подключение работы над предложениями и предложно-падежными конструкциями способствует развитию словесно-логического мышления. Здесь же реализуется автоматизация и дифференциация звуков в движении. Задание на моторной дорожке могут выглядеть так: «Хлопни над головой, произнеси «мишка», хлопни перед собой, произнеси «миска», после двигайся вперед прыжком», «Ответь, где лежит предмет, который находится справа от тебя? Слева от тебя? (На шапке, в лодке, под стаканом и т.д.)».

Слуховой гнозис и фонетико-фонематические процессы развиваются в процессе узнавания и дифференциации неречевых звуков – бытовых, звуков животных, музыкальных инструментов, природы и др. Используются также «шумящие коробочки», наполненные попарно различными материалами, среди которых ребенку предлагается найти звучащие одинаково. Для формирования чувства ритма ребенок отстукивает ритм вслед за педагогом разными способами: по

различным поверхностям, верхними и нижними конечностями, с использованием дополнительных средств – палочек, мячиков, музыкальных инструментов и др.

Для дифференциации звуков по силе звучания могут использоваться двигательные игры по типу «Иди-беги»: пока музыка или инструмент звучит тихо, ребенок медленно передвигается по кабинету. Повышение громкости ускоряет темп движения.

В зависимости от возраста и когнитивно-речевых возможностей ребенка, могут быть предложены задания, направленные на формирование фонематического восприятия и элементарных навыков фонематического анализа, такие как «Поймай нужный звук», «Звук в начале, середине или конце слова», «Какой звук следующий?» и др.

Развитие мнестических процессов включается в себя коррекционно-развивающую работу над всеми видами памяти: тактильной и двигательной, зрительной и слухоречевой. Для развития тактильной и двигательной памяти ребенку предлагаются задания на ощупывание и запоминание формы предметов, поз пальцев педагога. Двигательная память включает в себя запоминание и повтор движений, способствующих также развитию общей моторики и ручного праксиса ребенка.

Для развития зрительной памяти предметы, предложенные ребенку для запоминания, спустя время исчезают из его поля зрения с помощью «шапки-невидимки», после чего ему предлагается вспомнить и назвать их. Запоминаются и ищутся объекты и геометрические фигуры среди других похожих, восстанавливается их деформированный порядок. Зарекомендовали себя игры для развития зрительной памяти по типу «Мемо»: среди перевернутых картинками вниз карточек с различными изображениями необходимо отыскать одинаковые. Эта игра также отлично сочетается с автоматизацией и дифференциацией звуков, если подобрать зрительный материал в соответствии с задачами коррекции звукопроизносительной стороны.

В процессе развития слухоречевой памяти ребенок может отправиться в импровизированный магазин. В соответствии с изучаемой лексической темой это может быть магазин игрушек, продуктовый магазин, магазин деталей для машины, одежды для куклы и т.д. Для запоминания на слух предлагается от 1-2 до 5-7 слов, в зависимости от возраста и уровня речевого и психического развития ребенка.

Также развитие слухоречевой памяти сочетается с работой над лексико-грамматической стороной речевой системы, в частности – над обогащением атрибутивного словаря. Ребенок и педагог по очереди называют качественную

характеристику какого-либо слова, повторяя уже названные ранее. Например: «Кошка. Пушистая кошка. Пушистая, ласковая кошка. Пушистая, ласковая, белая кошка. Пушистая, ласковая, белая, домашняя кошка» и т.д.

Ребенку также может быть предложено восстановить пропущенное слово из ранее названных 5-7 слов, несвязанных между собой по смыслу.

Третий функциональный блок мозга отвечает за программирование, регуляцию и контроль протекания психической деятельности.

Как отмечает А. В. Семенович [7], методы коррекции 3-го блока мозга должны быть нацелены на формирование оптимального функционального статуса передних отделов головного мозга, что приводит в онтогенезе к закреплению контролирующей роли произвольной саморегуляции над всеми иными составляющими психики. Упражнения, целью которых является коррекция нарушений этого блока мозга, направлены на формирование навыков внимания, целеполагание, формирование программирование, на развитие способности к самоконтролю, коммуникативных навыков и интеллектуальных процессов.

Для развития программирования, целеполагания и контроля на начальных этапах применяются задания, основанные на выполнении строго заданной и конкретной инструкции педагога. Постепенно программа действий становится совместной разработкой ребенка и педагога. На завершающем этапе ребенок способен самостоятельно создать программу деятельности, адекватно ее реализовать и проконтролировать результат.

Работа над программированием деятельности начинается с последовательности действий. Предлагаются задания по типу: «Сначала возьми мишку, потом возьми куклу», которые постепенно усложняются: «Сначала возьми мишку, потом возьми куклу. Мишку посади на стол, куклу уложи в кровать». Здесь же, в рамках коррекции речевых нарушений, могут быть отработаны предложно-падежные конструкции.

Произвольность и саморегуляция также развиваются в процессе игры. Например, ребенку предлагается прислушаться к тишине и обнаружить, как много в ней на самом деле звуков. Такое задание требует усидчивости, терпения и контроля за собственными действиями. Другим вариантом развития регуляции деятельности являются игры по типу «Стой-иди», когда ребенку необходимо остановиться вместе с паузой в звучащей музыке.

Используются также раскраски по образцу, графические диктанты. Работа над речевым компонентом в процессе коррекции нарушений функционирования третьего блока мозга реализуется с помощью игр и приемов по развитию связной речи.

Таким образом, применение нейропсихологического подхода является эффективным способом коррекционного воздействия на высшие психические функции организма, способствует преодолению когнитивных, речевых, двигательных, поведенческих нарушений, оказывает существенное влияние на создание базы для успешного преодоления нарушений психо-речевого развития, а также вносит разнообразие в методы и приемы, используемые в процессе коррекционно-развивающих занятий, способствуя повышению его результативности.

### **Список литературы**

1. Буровцева, Я. А. Синтез наук в развитии дыхания как основа результативности / Я. А. Буровцева // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 98-104.
2. Кочакова, В. С. Использование нейропсихологического подхода в коррекции нарушений темпо-ритмической стороны речи детей, с дизартрическими нарушениями / В. С. Кочакова, Е. А. Бережная // Вопросы педагогики. – 2020. – № 6-2. – С. 131-134.
3. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М: Педагогика, 1970. – 309 с.
4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / А. Р. Лурия. М: Академия, 2003. – 384 с.
5. Назарьева, Т. П. Нейропсихологический подход в современной логопедии в работе с детьми с речевыми нарушениями / Т. П. Назарьева // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 1(66). – С. 190-195.
6. Савиткина, И. В. Нейропсихологический подход в диагностике и коррекции нарушений речи у дошкольников / И. В. Савиткина // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 2. – С. 65-70.
7. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. М.: Академия, 2002. – 232 с.
8. Холод, М. Т. Опыт использования нейропсихологического подхода в современной логопедии / М. Т. Холод // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2018. – № 4. – С. 91-96.

УДК 159.9

**Ибрагимова А.Р., Абхаирова П.Э. Диагностика уровня сформированности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития**

**Ибрагимова Алие Рустемовна**

канд. пед. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Абхаирова Пакизе Эскендеровна**

студентка, кафедра специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Diagnostics of the level of formation of voluntary attention of younger schoolchildren with mental retardation**

**Ibragimova Aliye Rustamovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Abhairova Pakize Eskenderovna**

student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** Данная статья посвящена диагностике уровня сформированности произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития. В ней описываются результаты констатирующего этапа исследования. В итоге исследования было обнаружено, что уровень сформированности произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития ниже, чем у здоровых детей и сверстников. Статья может быть полезна для психологов, педагогов и родителей, которые занимаются обучением и воспитанием детей с задержкой психического развития, а также для всех, кто интересуется психиатрией и психологией развития.

**Ключевые слова:** диагностика, произвольное внимание, младший школьный возраст, задержка психического развития, критерии, показатели.

**Abstract.** This article is devoted to the diagnosis of the level of formation of voluntary attention in younger schoolchildren with mental retardation. It describes the results of the ascertaining stage of the study. As a result of the study, it was found that the level of formation of voluntary attention in younger schoolchildren with mental retardation is lower than in healthy children and peers. The article may be useful for psychologists, teachers and parents who are engaged in the education and upbringing of children with mental retardation, as well as for anyone interested in psychiatry and developmental psychology.

**Keywords:** diagnosis, arbitrary attention, primary school age, mental retardation, criteria, indicators.

Проблема развития произвольного внимания детей уже давно интересует и волнует воспитателей, учителей, психологов. В настоящее время хорошо известно насколько сложна и объемна программа начальных классов, и как трудно бывает порой ребенку, который не умеет удерживать внимание на деталях, не сосредоточен на работе, рассеян, неусидчив, невнимателен. Особенно актуальна данная проблема по отношению к детям с задержкой психического развития [1].

Внимание представляет собой одно из важнейших условий, которое обеспечивает успешное усвоение ребенком с проблемами в развитии доступного для него объема знаний, умений и установления контакта с взрослым. Если внимание отсутствует или нарушено, то ребенок не может действовать по образцу, ни выполнять словесную инструкцию [3].

Для детей с задержкой психического развития характерно неустойчивое внимание, с периодическими колебаниями и неравномерной работоспособностью; трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать его в течении определенного времени и во время выполнения той или иной деятельности. Для младших школьников с задержкой психического развития характерен ограниченный объем внимания, его фрагментарность, ребенок в определенной обстановке воспринимает лишь отдельные части предложенной ей информации. Эти нарушения внимания могут задерживать процесс формирования понятий. У данных детей наблюдаются нарушения избирательного внимания. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются [5].

Снижение устойчивости внимания у детей с задержкой психического развития может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задачи и последующее его снижение; сосредоточение внимания после некоторого периода работы; периодические изменения напряжения и спада внимания в течении всего времени выполнения деятельности. Дети с задержкой психического развития не способны планировать и выполнять сложные двигательные программы [4].

Практическая часть работы была реализована в ходе эксперимента. Экспериментальное исследование было реализовано на базе МБОУС(К) ОШ «Надежда» г. Симферополя. Исследованием была охвачена группа младших школьников с задержкой психического развития, 3-го класса (10-11 лет), в общем количестве 22 человека. Перед началом исследования дети были разделены на две группы:

– экспериментальная группа – 11 младших школьников с задержкой психического развития.

– контрольная группа – 11 младших школьников с задержкой психического развития.

Критериями оценки произвольного внимания выступали: концентрация, объем, устойчивость.

Далее нами был подобран диагностический инструментарий, который составили следующие методики:

1) Критерий «Концентрация»

Методика А. Рея «Переплетённые линии».

Цель: определение уровня сформированности концентрации произвольного внимания младших школьников с задержкой психического.

Ход диагностики. В качестве стимульного материала используется лист с переплетёнными линиями. Перед ребенком кладётся бланк с переплетёнными линиями, где начало каждой линии имеет цифру слева, а концы линий пронумерованы справа, номера начала и конца одной и той же линии не совпадают. Ребенку необходимо без помощи рук найти конец каждой линии, проговаривая вслух номер начала линии и ее конец [2].

Фиксирует время выполнения всего задания, ошибки, сбой и т.д.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (5 баллов и выше): Высокая устойчивость внимания – для нее характерен равномерный темп выполнения задания, 8 сек. на каждую линию, отсутствие ошибок (время – 1 мин. 20 сек. и меньше).

Средний уровень (3-4 баллов): Средняя устойчивость – задания выполняются без ошибок, время затрачивается в пределах 1,5-2 мин. (или 1-2 ошибки, но быстрее темп).

Низкий уровень (0-2 баллов): 3 и более ошибки за то же время.

2) Критерий «Объем»

Методика Р. С. Немова «Запомни и расставь точки».

Цель: выявить объем произвольного внимания младших школьников с задержкой психического.

Ход диагностики. В качестве стимульного материала используется лист, который предварительно разрезается на восемь малых квадратов. Карточки должны располагаться таким образом, чтобы вверху была карточка с двумя точками, а внизу – карточка с девятью точками (все остальные идут сверху вниз последовательно по



увеличению точек). Далее каждую из восьми карточек с точками сверху вниз последовательно показывают ребенку на 1-2 секунды. После каждой карточки ребенку предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 секунд. Это время отводится ребенку для того, чтобы он смог вспомнить и выделить увиденные точки на пустой карточке. При обработке результатов выбирается та карточка, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек. Объем внимания оценивается в баллах в зависимости от количества правильно воспроизведенных точек [2].

Уровни оценивания:

Высокий уровень (8 баллов и выше): ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек.

Средний уровень (6-7 баллов): ребенок правильно восстановил по памяти от 2 до 5 точек.

Низкий уровень (0-5 баллов): ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

3) Критерий «Устойчивость»

Методика «Домик» (Н.Н. Гуткина)

Цель: выявить устойчивость произвольного внимания младших школьников с задержкой психического.

Материал. Картинка с изображением домика, у которого ряд отдельных деталей представляют элементы прописных букв.

Ход диагностики. Проведение эксперимента осуществляется в индивидуальной форме. Ребенку предлагается на лежащем перед ним листе, используя карандаши, попытаться нарисовать точно такую картинку, которую он видит на демонстрируемом рисунке (перед ребёнком лежит изображение «домика»). Ребёнка просят быть внимательным и постараться нарисовать рисунок в точности совпадающий с рисунком на образце. В случае ошибки ребенка просят ничего не стирать резинкой или пальцем, а поверх неправильного изображения или рядом попытаться нарисовать еще раз правильно [2].

Уровни оценивания:

Высокий уровень (0-3 балла): высокий уровень устойчивости произвольного внимания. Рисунок скопирован безошибочно

Средний уровень (4-6 баллов): средний уровень устойчивости произвольного внимания. Неправильное изображение некоторых элементов рисунка.

Низкий уровень (7-10 баллов): низкий уровень устойчивости произвольного внимания. Детали в пространстве рисунки неправильно расположены

Определив критерии, показатели и уровни сформированности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического была проведена диагностика обучающихся по каждой из описанных выше методик.

В таблице 1 представим результаты диагностики сформированности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического экспериментальной группы.

**Таблица 1. Уровни уровня сформированности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития экспериментальной группы по диагностическим методикам (констатирующий этап эксперимента)**

| Уровень | Концентрация произвольного внимания |    | Объем произвольного внимания |    | Устойчивость произвольного внимания |    | Среднее значение |    |
|---------|-------------------------------------|----|------------------------------|----|-------------------------------------|----|------------------|----|
|         | Обуч.                               | %  | Обуч.                        | %  | Обуч.                               | %  | Обуч.            | %  |
| Высокий | 0                                   | 0  | 0                            | 0  | 0                                   | 0  | 0                | 0  |
| Средний | 5                                   | 45 | 4                            | 36 | 6                                   | 55 | 5                | 45 |
| Низкий  | 6                                   | 55 | 7                            | 64 | 5                                   | 45 | 6                | 55 |

Обобщив полученные результаты в ходе констатирующего этапа эксперимента высокий уровень произвольного внимания в экспериментальной группе детей выявлен не был.

Средний уровень развития произвольного внимания на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе был выявлен у 45% обучающихся, то есть у 5 младших школьников с задержкой психического развития. Обучающиеся данного уровня характеризуются более сниженной концентрацией внимания, но все же в процессе длительной работы над заданием концентрируют его. Эффективность произвольного внимания детей данного уровня снижена, они могут допускать ошибки в ходе выполнения задания, в их ответах встречаются повторы. Элементы устойчивости внимания нарушены в связи с чем страдает объем и скорость функций сосредоточения внимания.

Низкий уровень развития произвольного внимания был диагностирован у 55% (6 детей) младших школьников с задержкой психического развития. Обучающиеся данного уровня не могли концентрировать внимание. В ходе выполнения заданий учащимся требуется помощь педагога в выполнении заданий. Внимание не устойчивое и требует коррекции.

Далее обоснуем полученные данные об уровне в контрольной группе младших школьников с задержкой психического развития.

Обобщенные результаты контрольной группы младших школьников с задержкой психического развития, полученные в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования представим в таблице 2.

**Таблица 2. Уровни уровня сформированности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития контрольной группы по диагностическим методикам (констатирующий этап эксперимента)**

| Уровень | Концентрация произвольного внимания |    | Объем произвольного внимания |    | Устойчивость произвольного внимания |    | Среднее значение |    |
|---------|-------------------------------------|----|------------------------------|----|-------------------------------------|----|------------------|----|
|         | Обуч.                               | %  | Обуч.                        | %  | Обуч.                               | %  | Обуч.            | %  |
| Высокий | 1                                   | 9  | 2                            | 18 | 0                                   | 0  | 1                | 9  |
| Средний | 6                                   | 55 | 6                            | 55 | 6                                   | 55 | 6                | 55 |
| Низкий  | 5                                   | 45 | 3                            | 27 | 5                                   | 45 | 4                | 36 |

Обобщив полученные результаты в ходе констатирующего этапа эксперимента нами было выявлено что высокий уровень произвольного внимания имели 9% обучающихся из диагностируемой группы, т.е. 1 ребенок. Учащийся данного уровня обладает высокой концентрацией внимания. Произвольное внимание ребенка данного уровня характеризуется эффективностью, т.е. он выполняет задания быстро, правильно, в его ответах нет повторов. Внимание ребенка устойчивое, что выражается в скорости выполнения поставленных перед ним задач.

Средний уровень развития произвольного внимания на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе был выявлен у 55% обучающихся, то есть у 6 младших школьников с задержкой психического развития. Обучающиеся данного уровня характеризуются более сниженной концентрацией внимания, но все же в процессе длительной работы над заданием концентрируют его. Эффективность произвольного внимания детей данного уровня снижена, они могут допускать ошибки в ходе выполнения задания, в их ответах встречаются повторы. Элементы устойчивости внимания нарушены в связи с чем страдает объем и скорость функций сосредоточения внимания.

Низкий уровень развития произвольного внимания был диагностирован у 36% (4 детей) младших школьников с задержкой психического развития. Учащиеся данного уровня не могли концентрировать внимание. В ходе выполнения заданий учащимся требуется помощь педагога в выполнении заданий. Внимание не устойчивое и требует коррекции.

Таким образом, на основании полученных данных в процессе констатирующего эксперимента можно сделать вывод о недостаточном уровне развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальной группы, что выражается в следующем: для большинства детей экспериментальной группы характерно наличие низкого уровня развития таких качеств внимания как переключение, устойчивость и распределение внимания; для показателей внимания характерны нестойкость, кратковременность; дети испытывают трудности, переключая внимание с одного объекта на другой, они затрачивают слишком много времени, выполняя задания; дети отличаются низкой концентрацией и устойчивостью внимания при выполнении задания, они часто отвлекаются от выполняемой работы; детям сложно распределять внимание; детей необходимо часто побуждать к деятельности.

### **Список литературы**

1. Долгова, В.И. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе / В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, Е.Г. Капитанец. – М.: Издательство Перо, 2015. – 200 с.
2. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.
3. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.
4. Экгардт, А.Н. Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития / А.Н. Экгардт. // Молодой ученый. – 2020. – № 51 (341). – С. 400–403.
5. Яковлева, Е.Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников / Е.Л. Яковлева, А.К. Маркова, А.Г. Лидерс. – Петрозаводск, 2001. – 202 с.

УДК 59.952.5

**Ибрагимова А.Р., Абхаирова П.Э. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития**

**Ибрагимова Алие Рустемовна**

канд. пед. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Абхаирова Пакизе Эскендеровна**

студентка, кафедра специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

**Features of voluntary attention of younger schoolchildren with mental retardation**

**Ibragimova Aliye Rustamovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Abhairova Pakize Eskenderovna**

student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития. В ходе исследования было выявлено, что у детей с задержкой психического развития наблюдается определенная недостаточность в функционировании произвольного внимания, что может влиять на результаты их учебной деятельности и поведения в обществе.

**Ключевые слова:** произвольное внимание, младший школьный возраст, задержка психического развития, психофизическое развитие.

**Abstract.** This article describes the features of voluntary attention of younger schoolchildren with mental retardation. In the course of the presentation of the material, the author reveals the concept of "mental retardation", describes the specifics of the psychophysical development of primary school-age children with mental retardation, as well as substantiates the features of their development of arbitrary attention.

**Keywords:** arbitrary attention, primary school age, mental retardation, psychophysical development.

Задержка психического развития может оказывать негативное влияние на функционирование произвольного внимания у младших школьников, однако в то же время, некоторые из них могут использовать компенсаторные механизмы для улучшения внимания.

С одной стороны, задержка психического развития может привести к нарушению развития произвольного внимания у детей. Они могут испытывать

трудности с сосредоточением внимания на учебных заданиях, не могут продолжительное время удерживать внимание на объекте или работе, быстро теряют интерес к заданию и прерывают работу. Такие проблемы могут привести к ряду негативных последствий, включая низкий успех в учебе и развитие низкой самооценки.

С другой стороны, некоторые младшие школьники с задержкой психического развития могут использовать компенсаторные механизмы для улучшения своего произвольного внимания. Например, они могут использовать подсказки от учителя, чтобы научиться сосредоточить внимание на задании, или находить способы уменьшить количество отвлекающих факторов с помощью специального расположения своего рабочего места.

Таким образом, существует противоречие между тем, что задержка психического развития влияет на произвольное внимание младших школьников, и тем, что некоторые из них могут использовать компенсаторные механизмы для улучшения внимания.

Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития рассматривались такими авторами: Н.Л. Белопольской, Б.В. Белявского, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, И.И. Мамайчук, Е.Е. Чернявской и другими [1; 2; 3; 5; 6].

Цель исследования заключается в изучении особенностей произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития.

По мнению Н.Л. Белопольской задержка психического развития является психолого-педагогическим определением одной из наиболее часто встречающихся патологий в психофизическом развитии детей. Задержку психического развития характеризует неравномерное формирование процессов познавательной деятельности, которое обуславливают недостаточно развитые речь и мышление, а также расстройства эмоционально-волевой сферы [1].

Задержка психического развития, особенно несложных форм, трудно дифференцируется к началу школьного обучения. Это обуславливается рядом причин, и прежде всего тем, что, во-первых, родители не замечают каких-то «незначительных» отклонений в развитии ребенка. Он играет, чуть позже начинает говорить (но такое бывает у многих детей), общительный; с нарушениями эмоционально-волевой сферы они не видят каких-либо значительных проблем. Если их ребенок не овладевает теми знаниями, которыми овладевают большинство детей дошкольного возраста, они относят это скорее, к отсутствию у них педагогического

опыта, необходимых навыков организации обучения. Они думают, что ребенок придет в школу и там учитель, который владеет необходимыми методическими приемами, лучше научит их ребенка. Во-вторых, что бы мы не говорили, для каждого отца и матери их ребенок является лучшим в мире.

И именно поэтому большинство проблем в поведении, интеллектуального, личностного развития родители просто не хотят замечать. Кроме того, они не имеют образцов для сравнения, в лучшем случае сравнивают его со своим старшим ребенком или соседским. И опять же определенные трудности, присущие младшему сыну или дочери, ими относятся к отсутствию достаточного времени, своей повышенной загруженностью, определенной вседозволенностью по отношению к младшему ребенку [2].

Известно, что незрелость функционального состояния ЦНС (слабость процессов возбуждения и торможения, трудности в построении сложных условных связей, отставание в формировании систем межфункциональных связей) обуславливает специфику нарушений речи детей с задержкой психического развития, которые преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта [4].

Проблема изучения внимания детей с задержкой психического развития остается актуальной, так как она является одним из важнейших показателей при оценке психического развития ребенка. Более того, исследования специальной психологии и педагогики свидетельствуют, что одной из самых распространенных форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время является именно задержкой психического развития.

Дети с задержкой психического развития достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны в использовании помощи. При этом в одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы, а нарушения в интеллектуальной сфере выражены не резко. В других случаях, наоборот, преобладает замедление развития интеллектуальной сферы [3].

Дети с задержкой психического развития, имеющие слабую нервную систему, характеризуются неустойчивым, поверхностным вниманием. В качестве базовой причины называют расстройство деятельности ЦНС, который может быть вызван генетическими или средовыми факторами [4].

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания – одна из существенных и заметных особенностей их познавательной деятельности. Т.А.

Власова и М.С. Певзнер отмечают, что основным признаком задержки психического развития является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости – неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий [3].

Особенности внимания детей с ЗПР проявляются в его неустойчивости, неадекватных колебаниях, что является отражением незрелости ЦНС; повышенной отвлекаемости, слабой концентрации на объекте вследствие истощения ЦНС; характерен чрезвычайно ограниченный объем внимания – в каждый данный момент дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать ситуацию в целом, а только ее отдельные элементы, за счет этого осуществление деятельности замедляется.

Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление осуществленной детьми деятельности и увеличивает количество ошибок. В таких условиях наблюдается снижение способности к распределению и концентрации внимания.

Особенно эти негативные тенденции проявляются если выполнение задания осуществляется при наличии одинаково действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка большое смысловое и эмоциональное значение. Недостатки организации внимания обусловлены слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием учебной мотивации [5].

Внимание детей данной категории характеризуется следующими нейрофизиологическими особенностями:

- снижение скорости переработки информации, о чем свидетельствует большая продолжительность скрытых приемов реакции выбора на максимальный сигнал по сравнению с нормой;

- изменчивость времени реакции выбора превышает этот показатель в норме, что отражает неустойчивость, рассеянность внимания;

- скорость переработки сенсорной информации существенно зависит от факторов, одновременно действующих на другие анализаторы, что свидетельствует о снижении способности распределять и концентрировать внимание;

- динамика скрытых периодов реакции в процессе деятельности указывает на сниженную работоспособность детей, что более ярко проявляется если задача выполняется при одновременном воздействии на органы чувств дополнительных раздражителей [6].



На протяжении обучения в младших классах у детей с задержкой психического развития обнаруживается неравномерность и замедленность развития устойчивости внимания, широкий диапазон индивидуальных и возрастных различий этого качества [4].

Достаточно равномерно у детей с задержкой психического развития проходит развитие переключения внимания. Уровень распределения внимания у младших школьников с задержкой психического развития скачкообразно повышается в период третьего года обучения. Долгий период сохраняется недостаточность произвольного внимания, проявления которого проявляются в быстрой истощенности, слабой способности к сохранению устойчивости.

Считается, что нарушение внимания связано с дисфункцией вегетососудистой регуляции, что ведет к нарушению интеллектуальной работоспособности. В основе нарушения – синдром церебральной астении. Поэтому нарушение внимания может приводить к ухудшению почерка; повышенной чувствительности к шуму, духоты, яркого света, приводит к головной боли [5].

Неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей данной категории имеют индивидуальные формы проявления.

Дети с задержкой психического развития на уроках крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы. Определенные внешние обстоятельства могут выводить школьника из равновесия, заставляют нервничать, снижают концентрацию внимания. Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения [1].

Нарушение произвольного внимания у детей с задержкой психического развития: препятствует реализации умственной деятельности; не активизирует сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности; затрудняет реализацию процессов восприятия и памяти.

Указанные выше особенности внимания у детей с задержкой психического развития в основном касаются произвольного внимания и препятствуют реализации мыслительной деятельности, не активизируют сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности, затрудняют реализацию процессов восприятия, памяти и мышления. внимание психическое истощение коррекционный

С точки зрения прогноза развития ребенка установлено, что с возрастом в процессе обучения и воспитания произвольное внимание детей с задержкой психического развития в значительной мере поддается коррекционному влиянию, то есть нужно опираться на потенциальные возможности.

Психологическая коррекция нарушений внимания требует длительного времени и условий, при которых дети могут работать не отвлекаясь, постепенно приобретая усидчивость и аккуратность.

Важно помогать ребенку формировать навык самоконтроля в учебно-воспитательном процессе, при выполнении умственной деятельности. В этом процессе можно опираться на интересы детей, лично значимые задачи [6].

Таким образом, у большинства детей с задержкой психического развития внимание является неустойчивым, им трудно концентрировать внимание и удерживать его на протяжении определенного вида деятельности. Выявлена недостаточная целенаправленность деятельности, импульсивные действия детей, частая отвлекаемость. Недостаточно развита способность осуществлять произвольную регуляцию поведения, что влияет на затруднение выполнения заданий, носящих учебный тип. Дети с задержкой психического развития характеризуются ограниченным объемом внимания, его фрагментарностью, находясь в определенной обстановке, ребёнком воспринимается ряд отдельных частей информации, которая ему предъявляется. В связи с этими нарушениями внимания задерживается процесс по формированию понятий. Следует отметить нарушения избирательного внимания. Также на недостаток внимания у детей с задержкой психического развития в значительной степени оказывает влияние повышенная истощаемость и низкая работоспособность.

### Список литературы

1. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – Изд. 2-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2009. – 183 с.
2. Белявский, Б.В. Состояние и пути развития начального и среднего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный институт развития образования / Б. В. Белявский. – М.: Педагогика, 2013. – 399 с.
3. Власова, Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский – М.: Педагогика, 2006. – 184 с.
4. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
5. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 398 с.
6. Чернявская, Е.Е. Дидактическая игра как средство развития произвольного внимания детей дошкольного возраста / Е.Е. Чернявская // Вестник экспериментального образования. 2015. №3. – [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-proizvolnogo-vnimaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 17.02.2023).

**Международный  
научно-практический журнал**

# **Мир педагогики и психологии**

**№ 05 (82), 2023**

По вопросам и замечаниям к изданию,  
а также предложениям к сотрудничеству  
обращаться по электронной почте [office@scipress.ru](mailto:office@scipress.ru)

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии  
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.06.2023

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 21,2. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>