

SciPress.ru



Научно-издательский центр

ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ

РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный
научно-практический журнал**

**МИР ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

06 (83) 2023

ISSN 2712-7796



9 772712 779000 >

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. №06 (83).
247 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

Общая педагогика, история педагогики и образования	6
Милькевич О.А. Сохранение ценности крепкой семьи средствами культурно-просветительской деятельности.....	6
Хазеева И.Н., Гиниятуллина А.И. Современные подходы в музыкально-ритмическом воспитании детей дошкольного возраста	13
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).....	20
Астанина А.Н., Сазонова Н.В., Ильющенко Е.Н., Ларионова И.В., Рассказова Т.П., Рода М.В. Организация самостоятельной работы студента СПО по дисциплине Иностранный язык	20
Бакшеева К.М., Крючкова С.А., Озманян Т.З. Особенности иноязычной подготовки студентов направления «Международные отношения»	29
Воюшина Е.А., Сметанина А.А. Чувство гордости за собственные достижения: особенности проявления у детей 5-6 лет	38
Ганеева А.Р., Овчинникова А.С., Аркатова А.А. Применение динамической программы «Geogebra» на уроках математики	45
Данилкова Е.Р. Возможности веб-сервиса “Quizizz” в современном образовательном процессе.....	54
Мишин С.В., Мишин И.С. Взаимосвязь сценической речи и актерского мастерства: как развивать у подростков творческий потенциал	60
Посокина А.Е. Формирование самоконтроля у детей младшего школьного возраста при изучении алгоритмов письменных вычислений	68
Примочкина А.И. Психолого-педагогические условия развития ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.....	79
Раскатова А. Е., Кирюшина О. В. Комиксы как креолизованный текст в обучении иноязычной грамматике на уровне основного общего образования.....	86
Свиридов А.В. Анализ современных информационных технологий в подготовке управленческих кадров.....	95
Селеметова В.В. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников	102
Ситникова А.С. Трудности педагогического общения: их классификация и особенности проявления.....	109
Смирнова А. А., Кирюшина О. В. Ментальные карты в обучении иноязычной лексике на уровне среднего общего образования	115
Струкова А.А., Фролкин Т.М. Наиболее эффективные приемы изучения итальянского языка в рамках самостоятельной работы студентов	122
Ткаченко А.А. Проблемное обучение как фактор продуктивной профессиональной самореализации.....	128
Филиппова Е.В. Создание цифровой образовательной среды при обучении грамматике русского языка иностранных студентов.....	134

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	143
Клетнева А.И., Кривых Е. А. Лфк как средство профилактики остеопороза.....	143
Левашова А.В. Воздушная гимнастика как средство коррекционной работы с детьми с нарушениями речи.....	150
Теория и методика профессионального образования	156
Сидоркина К.С. Национально-ориентированный подход в обучении иностранных студентов в системе российского высшего образования	156
Общая психология, психология личности, история психологии	161
Блаженко А.В., Андуганова Т.А. Представление о заботе у студенческой молодёжи с разным типом склонности к виктимному поведению	161
Довгая Н.А., Малых А.Е. Тревожность у старших подростков с ненадёжной привязанностью к матери	169
Собинякова Д.Д. Особенности личностных характеристик и копинг-стратегий у молодых людей с разным потенциалом к самоизменению	174
Медицинская психология.....	186
Прокудина Д.А. Психологические аспекты нервной орторексии как расстройства пищевого поведения	186
Социальная психология	191
Витовская Д.И., Мирошниченко Е.Д. Отношение к карьере и межличностное общение беременных женщин.....	191
Педагогическая психология.....	203
Молчанова Ж.Ш. Проблема преодоления диспрактических расстройств у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией в психолого-педагогических исследованиях	203
Коррекционная психология	209
Зиненко Е.Ю. Развитие жизненных компетенций у детей дошкольного возраста с РАС.....	209
Психология развития, акмеология	215
Баруткина Я.С., Петрова С.С. Влияние современной игрушки на формирование самооценки дошкольника	215
Викулина Н.Б. Развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольника средствами арт-терапии в работе педагога-психолога ДОО.....	222
Матренникова М.Н. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с трудностями общения	241

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Милькевич О.А. Сохранение ценности крепкой семьи средствами культурно-просветительской деятельности

Милькевич Оксана Анатольевна

профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами
Академия управления МВД России, РФ, г. Москва
miloka75@mail.ru

Preservation of the value of a strong family by means of cultural and educational activities

Milkevich Oksana Anatolyevna

professor of the department of psychology, pedagogy and organization of work with personnel, Academy of Management of the MIA of Russia, Russian Federation, Moscow

Аннотация. В статье представлены проблемы организации культурно-просветительской деятельности, направленной на сохранение ценности крепкой семьи и пути их решения. Опыт участия в реализации культурно-просветительских мероприятий подобной направленности, инициируемых Российским обществом «Знание», позволил представить организацию культурно-просветительской деятельности как комплексную проблему. Представленные авторская позиция и выводы могут выступать основанием расширения практики организации культурно-просветительской деятельности, направленной на сохранение ценности крепкой семьи, среди различных социальных групп – учащейся молодежи, молодых специалистов, лиц, уже сформировавших семьи и др.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, крепкая семья как ценность, сохранение ценности, проблемы сохранения ценности, традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Abstract. The article presents the problems of organizing cultural and educational activities aimed at preserving the value of a strong family and ways to solve them. The experience of participating in the implementation of cultural and educational events of a similar nature, initiated by the Russian society "Knowledge", made it possible to present the organization of cultural and educational activities as a complex problem. The presented vision and conclusions can serve as the basis for expanding the practice of organizing cultural and educational activities aimed at preserving the value of a strong family among various social groups - young students, young professionals, people who have already formed families, etc.

Key words: cultural and educational activities, strong family as a value, preservation of value, problems of preservation of value, traditional Russian spiritual and moral values.

Актуальность рассмотрения проблемы сохранения ценности крепкой семьи обусловлена, с одной стороны, сложными социально-культурными условиями функционирования современной российской семьи: негативное влияние средств массовой информации и различных культур, отражающих деформацию ценности

семьи; распространение семейного неблагополучия по одному или нескольким критериям, затрудняющего возможность полноценного выполнения семьей своих воспитательной, социализирующей, экономической, функций, функции психологической самозащиты и помощи и др.; резкое социальное расслоение общества, обусловленное характером экономик регионов, их зависимостью от санкций, рынка сырья и сбыта и др. характеристик; общее социальное напряжение в связи с проведением специальной военной операции. С другой стороны, характер внутрисемейных отношений, психологический и морально-нравственный фон семьи определяют возможность и готовность семьи к реализации функции самозащиты и самосохранения. Это определяет необходимость и целесообразность организации культурно-просветительской деятельности среди различных групп населения, направленной на сохранение ценности крепкой семьи.

Цель исследования: характеристика культурно-просветительской деятельности по сохранению ценности крепкой семьи как комплексной проблемы и определение путей ее решения.

Методы исследования: теоретический анализ, систематизация, обобщение, изучение опыта.

Новизна данного исследования заключается в комплексном рассмотрении культурно-просветительской деятельности, объединяющей в себе основы педагогической и социально-культурной деятельности, а также в формулировке проблем, затрудняющих ее осуществление в контексте сохранения ценности крепкой семьи.

Теоретическая значимость заключается в уточнении сущности культурно-просветительской деятельности.

Практическая значимость заключается в возможности распространения представленного опыта культурно-просветительских мероприятий, направленных на сохранении ценности крепкой семьи, в отношении различных социальных групп и слоев населения.

Признание государством и обществом необходимости организации культурно-просветительской деятельности формировалось в контексте обострения социальных отношений, снижения образовательного и культурного уровня населения страны, о чем отмечалось в Указе Президента Российской Федерации от 24.12 2014 г. №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [7], Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских

духовно-нравственных ценностей» [6]. Обозначенные документы, с одной стороны, формируют понимание и направленность культурно-просветительской деятельности; с другой – отражают озабоченность государства вопросами консолидации общества за счет формирования единого ценностно-смыслового контекста жизнедеятельности всех народов страны.

Обращение к Постановлению Правительства РФ от 1 июля 2022 г. №1195 «Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности» [4] позволяет охарактеризовать ключевые понятия культурно-просветительской деятельности. Субъектами просветительской деятельности могут выступать органы государственной власти, иные государственные органы, органы местного самоуправления, уполномоченные ими организации, физические лица, индивидуальные предприниматели и/или юридические лица. Просветительская деятельность призвана содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности. При организации рассматриваемой деятельности важно учесть «разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей человека, формирование и развитие его личности в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями и требованиями законодательства Российской Федерации» [4].

Отметим, что само понятие «культурно-просветительская деятельность» не является предметом активного научного исследования, ее сущность рассматривается современными авторами с позиций: ретроспективного анализа возможностей различных форм деятельности в решении задач образования, просвещения, включения населения страны в различные аспекты культурной деятельности; характеристики вклада отдельных деятелей образования и культуры в решение этих вопросов; взаимосвязи культурно-просветительской и социально-культурной деятельности. Это размывает специфику культурно-просветительской деятельности. Наиболее детально сущность рассматриваемого понятия в контексте социально-культурной деятельности представлена в работах Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова [1], Е.В. Литовкина [3], В.И. Триодин [5], А.В. Уткина [8] и др. Авторы подчеркивают направленность данного вида деятельности на повышение уровня культурного развития общества, удовлетворение культурных потребностей личности, реализацию ее творческого потенциала. В публикациях Э.В. Киселевой [2], Т.В.Яковенко [10] представлена характеристика культурно-просветительской

деятельности в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. В работах Н.В.Шарковской [9] представлена характеристика технологий культурно-просветительской деятельности, критериев их выбора.

Культурно-просветительская деятельность может быть охарактеризована как сложный, интегрированный по своей природе вид деятельности по обеспечению успешной социализации и инкультурации, приобщения к традиционным духовно-нравственным ценностям различных слоев населения средствами воспитания, образования и культуры.

Согласно обозначенного выше Указа Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» одной из ценностей признается крепкая семья. Рассмотрим более подробно организацию культурно-просветительской деятельности по сохранению и укреплению этой ценности.

Исходя из представленного выше определения и нормативных оснований субъектами культурно-просветительской деятельности, направленной на сохранение ценности крепкой семьи, могут выступать: педагоги учреждений образования, работники учреждений культуры, общественных организации, представители структур власти, общественные деятели, эксперты и компетентные специалисты.

Личный опыт организации культурно-просветительской деятельности, направленной на сохранение ценности крепкой семьи, связан с организацией и проведением семинара в очном формате на тему «Ответственное родительство: за и против». Данное культурно-просветительское мероприятие не связано с преподаванием конкретной дисциплины или апробацией результатов научного исследования. Мероприятие организовано со студентами государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» и всеми желающими, подключившимися в режиме видеоконференции (апрель 2021 г.).

Примером организации культурно-просветительской деятельности обозначенной направленности выступает деятельность Российского общества «Знание» (в частности, проект, направленный на служащих федеральных органов исполнительной власти). В первом полугодии 2023 года автором статьи был реализован цикл лекций для служащих Социального фонда Российской Федерации в городах Орел, Калуга, Владимир. Цикл лекций включал три темы: «Семья как отдельная ячейка общества. Направления семейной политики РФ»; «Мудрое родительство: эффективный стиль воспитания», «Хитрости успешной семейной

жизни». Содержание каждой из лекций включало рассмотрение теоретических и практических вопросов, применение педагогических методов (пример, упражнение, перспектива, игра, убеждение, диалог, обращение к чувствам и др.) и средства взаимодействия с аудиторией (устные, письменные, технические, символические). Применение средств культуры предполагало целесообразную и уместную демонстрацию репродукций картин известных художников, сопровождение мероприятия фрагментами и цитатами из произведений художественной литературы, обращение к малым формам устного народного творчества.

Особенностью обозначенных культурно-просветительских мероприятий для будущих педагогов и специалистов, работающих с населением, была направленность на осознание сущности семьи, ценности семьи, ценности внутрисемейных отношений. При этом участники во время проведения лекций демонстрировали высокую включенность, активность (задавали вопросы, включались в обсуждение, приводили примеры, оспаривали отдельные позиции, подходили после лекций и задали вопросы более личного характера в рамках обсуждаемой проблематики). Это подтверждает высокую актуальность и значимость культурно-просветительской деятельности, направленной на сохранение ценности крепкой семьи.

Проводимые культурно-просветительские мероприятия в отношении обозначенных объектов имеют прямой и отсроченный результаты: прямой результат связан с закреплением ценности крепкой семьи в мировоззрении специалиста и, одновременно, человека, члена общества, семьянина; отсроченный результат предполагает отражение данной ценности в практике непосредственного взаимодействия с различными категориями людей.

Представленный опыт культурно-просветительской деятельности, анализ сложившихся теоретических положений позволяют сформулировать проблемы, затрудняющие ее реализацию и снижающие результативность проводимых мероприятий:

- Проблемы, связанные с недостаточным признанием современным человеком ценности и значимости семьи, что находит отражение в сохранении большого количества не зарегистрированных отношений мужчины и женщины, закреплении модели «гостевой семьи», сохранении большого числа разводов, повышении конфликтности в семьях, доминировании однопоколенных семей и др. негативных последствиях.

- Проблемы, связанные с недостаточным методическим обеспечением подобной деятельности: отсутствие методических рекомендаций по организации

культурно-просветительской деятельности, специфике ее реализации по различным направлениям и с разными категориями населения; недостаточная разработанность механизма закрепления и сохранения традиционных российских ценностей в условиях динамичной трансформации ценностей, социально-культурной ситуации и самого общества.

- Проблемы, связанные с отсутствием системы подготовки специалистов, готовых и способных к реализации культурно-просветительской деятельности. Закрепление во ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование уровня бакалавриата и магистратуры (44.03.01, 44.03.05 и 44.04.01) в качестве одной из сфер профессиональной деятельности будущих педагогов именно культурно-просветительской деятельности не означает достаточный уровень готовности к решению подобной задачи в силу индивидуально-личностных, психологических, педагогических и иных барьеров.

Пути решения обозначенных проблем могут быть определены следующим образом:

- формирование сообщества специалистов, их подготовка к реализации культурно-просветительских мероприятий, направленных на сохранение ценности крепкой семьи;
- формирование системы методического сопровождения реализации культурно-просветительской деятельности;
- развитие системы взаимодействия учреждений образования и культуры в реализации культурно-просветительских мероприятий;
- обеспечение охвата различных слоев населения подобными мероприятиями;
- разнообразие форм культурно-просветительской деятельности, направленной на сохранение ценности крепкой семьи, обеспечение их систематичности.

Таким образом, культурно-просветительская деятельность, направленная на сохранение ценности крепкой семьи, представляет собой относительно новое направление, объективно обусловленное и нормативно-закрепленное. Накопленный в педагогической теории и практике опыт взаимодействия образовательных учреждений с семьями, организации социально-культурной деятельности, реализации культурно-просветительских мероприятий отдельными общественными объединениями, общественными деятелями, педагогами, деятелями культуры и иными субъектами является основой для выявления и распространения наиболее результативных форм, методов и средств взаимодействия с различными категориями

населения. Обозначенные проблемы позволяют более структурировано рассмотреть пути их решения и являются основанием расширения практики организации культурно-просветительской деятельности, направленной на сохранение ценности крепкой семьи, среди различных социальных групп – учащейся молодежи, молодых специалистов, лиц, уже сформировавших семьи и др.

Список литературы

1. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность : учеб. М.: МГУКИ, 2004. - 539 с.
2. Киселева Э. М. Развитие готовности к культурно-просветительской деятельности бакалавров педагогического образования / Э. М. Киселева, В. Ю. Абрамова, О. В. Головина // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие: Коллективная монография по материалам X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 27-28 октября 2021 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российский государственный гидрометеорологический университет. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 151-156.
3. Литовкин Е. В. Развитие культурно-просветительной работы России послевоенного периода: теоретико-методологические и историко-педагогические аспекты: дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2004. - 527 с
4. Постановление Правительства РФ от 1 июля 2022 г. N 1195 "Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности"// Режим доступа: Постановление Правительства РФ от 01.07.2022 N 1195 "Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности" | ГАРАНТ (garant.ru) (Дата обращения: 10.06.2023).
5. Триодин В. Е. История и теория социально-культурной деятельности. - СПб. : Изд-во СПбГУП, 2000. - 248 с.
6. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»// Режим доступа: www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (Дата обращения: 10.06.2023).
7. Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»// Режим доступа: Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. № 808 • Президент России (kremlin.ru) (Дата обращения: 10.06.2023).
8. Уткин А. В. Просветительская миссия учителя в трудах общественных деятелей России середины XIX века // Гуманизация образования: Научный журнал. - 2009. № 7. - С. 8–9.
9. Шарковская Н. В. Технологии культурно-просветительской деятельности: уровни и критерии выбора // Культура: теория и практика. – 2023. – № 2(53).
10. Яровенко Т. В. Культурно-просветительская деятельность как аспект подготовки бакалавра в педагогическом вузе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(22). – С. 148-150.

УДК 373.24, 372.878

Хазеева И.Н., Гиниятуллина А.И. Современные подходы в музыкально-ритмическом воспитании детей дошкольного возраста

Хазеева Ирина Наильевна

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет» г. Нижневартовск
доцент кафедры музыкального образования, канд. пед.наук, доцент
hazeeva_ira@mail.ru

Гиниятуллина Алия Ильясовна

Магистрант кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Нижевартовский
государственный университет» г. Нижневартовск
aliya_ilyasovna_96@mail.ru

Modern approaches in musical and rhythmic education of preschool children

Khazeeva Irina Nailiyevna

Associate Professor of the Department of Music Education, Associate Professor
PhD of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher
Education Nizhnevartovsk State University (NVSU)

Giniyatullina Aliya Ilyasovna

master's student, Federal State Budgetary Educational Institution
Of Higher Education Nizhnevartovsk State University (NVSU)

Аннотация. В статье рассматривается значение музыкально-ритмических движений в жизни детей дошкольного возраста. Выявлены виды музыкально-ритмических движений. Рассмотрены методы, приёмы, игровые технологии и программные продукты, способствующие музыкально-ритмическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыкальное развитие, музыкально-ритмические движения, дошкольный возраст, интерактивная панель.

Abstract. The article discusses the importance of musical and rhythmic movements in the life of preschool children. The types of musical and rhythmic movements are revealed. The methods, techniques, game technologies and software products that contribute to the musical and rhythmic education of preschool children are considered.

Key words: musical development, musical-rhythmic movements, preschool age, interactive panel.

Музыкальное развитие ребенка начинается с дошкольного возраста и включает в себя развитие всех аспектов музыкальной деятельности – становление музыкальных способностей, музыкального восприятия, творчества, элементарные знания о музыке, знание и владение элементарными способами музыкальной деятельности. И, конечно же, эффективнее процесс музыкального развития происходит в деятельностной форме. Этому наиболее благоприятно способствуют занятия с

применением музыкально-ритмических движений. Именно музыка и движение формируют у ребенка свободу творческого мышления, дают возможность импровизировать, давая в ответ ребенку эмоциональные реакции: радость, удовольствие.

Еще в XIX веке взаимосвязь между музыкальным развитием и движениями выявил известный швейцарский педагог и музыкант Э.Жак-Далькроз. Впоследствии это превратилось в первую систему музыкально-ритмического воспитания, что до сих пор не потеряло своей актуальности и является основой для всех последующих исследований в этой области. Многие музыканты, педагоги, психологи, методисты, музыкальные руководители дошкольных учреждений работали над созданием современной системы музыкально-ритмического воспитания. Ведущее место среди них принадлежит Н. Г. Александровой, а также ее ученикам и последователям – Е. В. Коновой, Н. П. Збруевой [5, с.193].

Одним из видов музыкальной деятельности, наиболее способствующим музыкальному развитию детей дошкольного возраста являются музыкально-ритмические движения.

Музыкально-ритмические движения – это активная деятельность, являющаяся отражением характера музыки в движении [4, с.35]. Ритмические движения включают в себя музыкальные игры, пляски и упражнения. В основе музыкально-ритмического воспитания лежит развитие у детей способности воспринимать музыкальные образы и умения отразить их в движении.

В процессе занятий музыкально-ритмическими движениями у детей развиваются музыкальный слух, память, внимание; воспитываются морально-волевые качества – ловкость, точность, быстрота, целеустремленность; вырабатываются такие свойства движения как мягкость, энергичность, пластичность; укрепляется организм ребенка, улучшается осанка.

Значение музыкально-ритмических движений в жизни ребенка заключается в том, что они:

- обогащают эмоциональный мир детей и развивают музыкальные способности, развивают познавательные, умственные способности;
- воспитывают активность, дисциплинированность, чувство коллективизма;
- способствуют физическому совершенствованию организма.

Через движения дети легче усваивают язык музыки, ее сопереживание сопровождается непроизвольными двигательными реакциями. Разнообразие

методов и приемов, используемых для приобщения детей к различным видам ритмических движений – упражнениям, танцам, музыкальным играм, должны отвечать общим требованиям музыкально-ритмического воспитания, углублять у детей музыкальное восприятие, выразительность, эмоциональность их движений, развивать самостоятельность и творческая деятельность.

К видам музыкально-ритмических движений можно отнести игры, танцы (пляски, хороводы и т.п.), упражнения.

Игра – наиболее активная творческая деятельность, направленная на выражение эмоционального содержания музыки, осуществляется в образных движениях. Игра имеет определенный сюжет, правила, музыкально-учебные задания и, облеченная в интересную форму, помогает лучшему усвоению программных навыков.

Пляски с зафиксированными движениями, построение которых всегда зависит от структуры музыкального произведения:

- пляски с участием взрослого; этот вид пляски создается автором с учетом обязательного исполнения педагогом одинаковых с детьми или отличных движений;
- современный детский танец;
- народные пляски, в которых используются подлинные элементы народного танца;
- хороводы с пением, движения которых не связаны с текстом;
- хороводы плясового характера, чаще связанные с народными песнями, исполняя которые дети инсценируют сюжет, сопровождая его плясовыми движениями.

Упражнения служат для отработки определенных движений, которые используются в различных играх или танцах.

Для того чтобы пробудить потребность в движении у детей, необходимо использование современных технологий и инновационных методов и приемов, таких как: логоритмика, игроритмика, игропластика, игротанцы, коммуникативные танцы, координационно-подвижные игры (музыкальные и речевые), пальчиковые игры (музыкальные и речевые), музыкально-подвижные игры.

Логоритмика – это система упражнений, заданий, игр, основанная на сочетании музыки, движения, слова. Так же, это комплекс физических упражнений, сопровождаемый словами и музыкой.

Игроритмика является основой для развития чувства ритма и двигательных способностей детей, позволяющих свободно, красиво и координационно правильно выполнять движения под музыку.

Игропластика – представляет собой сочетание элементов гимнастических движений и упражнений стретчинга, выполняемых в игровой сюжетной форме, позволяющих детям свободно выразить свои эмоции.

Игротанцы – это танцевальные шаги, элементы хореографических упражнений, направленные на формирование танцевальных навыков и развитию ритма дошкольника.

Ритмодекламация – это четкое произнесение текста или стихов в заданном ритме [2, с.20]. Передача образов вызывает у ребенка живой интерес, побуждает находить выразительную мимику, пластику движений.

Кроме вышеперечисленных приемов и методов, активно используются в процессе музыкально-ритмической деятельности игровые технологии. Например, технология «Хор рук», которая направлена на развитие координационной свободы движения, чувства ритма, внимания, ансамблевой слаженности, способности к двигательной импровизации [1].

В этой технологии дети делятся на «хор из двух голосов» и двух ведущих-«дирижеров». Предварительно дошкольники прослушивают музыкальное произведение. Далее идет обсуждение услышанного материала, высказываются о его характере, музыкальном образе.

«Первую двигательную партию» исполняют руками одна группа детей (сидящая в ряд на стульях), зеркально отражая движения сидящего 1 ведущего – «дирижера», «вторую» - другая группа детей, стоящая позади первой группы, соответственно копируя движения стоящего 2 ведущего - «дирижера». Для того чтобы детям проще было вникнуть в работу с технологией, можно начать работу с «одноголосия», поначалу дирижером выступает взрослый, а ребята являются хором, повторяя движения.

Технология «Хор рук» является одной из форм арттерапии, артпедагогики, музыкотерапии. Ее применение в работе направлено на развитие двигательной фантазии детей, способствует развитию чувства ритма, развивает чувство ансамбля, слаженности общего действия.

Игровая технология «Эвритмия» представляет собой искусство движения, основанное на закономерностях речи и музыки и являющееся одним из способов выражения музыкального движения в пространстве.

Эвритмическая совместная музыкальная деятельность проходит в форме увлекательной истории, которая рассказывается педагогом и сопровождается движениями всех участников. Подражая движениям педагога, дети перевоплощаются в образы различных растений и животных, проживают явления природы, имитируют деятельность людей [6].

Данная технология включает следующие дидактические блоки, которые могут располагаться в произвольном порядке: ритмические игры; пространственная ориентация; социальные игры (взаимодействие с партнёром, групп детей – всей группы как единого коллектива); импровизационные двигательные композиции с музыкальным сопровождением.

Эвритмия развивает музыкальные и творческие способности детей, эмоциональную сферу, нравственно-коммуникативные качества, психический потенциал дошкольников, который, благотворно влияет на культуру движения детей.

Технология «Мнемотехника». Это графическое или частично графическое изображение персонажей песни, сказки, явлений природы, некоторых действий. В танцевальных мнемосхемах можно использовать изображения человечков с разным положением рук и ног, а также разноцветные мнемосхемы, передающие детям настроение танца.

Интерактивная технология «Аквариум» заключается в том, что группа детей разыгрывают ситуацию в кругу, а остальные наблюдают, анализируют, а после пытаются повторить увиденное. На занятиях детям предлагается поделиться на две команды. Одна из команд выполняет по показу небольшой танцевальный фрагмент, а затем другая пытается повторить его.

Эти игровые технологии, основанные на музыкально-ритмических движениях возможно применять с использованием информационно-компьютерных технологий. Использование ИКТ при выполнении музыкальных и ритмических упражнений, различных танцев помогает детям точно выполнять указания педагога, выполнять выразительные движения. Просмотр специально созданных видеороликов способствует качественному исполнению танцевальных композиций. Дети пытаются воссоздать увиденное, выполняют упражнения, имитирующие увиденное на экране. Движение, звук и анимация надолго привлекают внимание ребенка. Применение интерактивных средств обучения расширяет возможности представления детям информации. С их помощью методический материал становится более ярким, красочным и многоликим. Дети с удовольствием включаются в привлекательный и интересный для них игровой процесс, что активизирует познавательную

деятельность, усиливает мотивацию и как результат происходит освоение материала в игровой непринужденной обстановке, а интерактивные музыкально-дидактические игры помогают формированию умения слушать музыку, развивать звуковысотный слух ребенка (*высоту, тембр, динамику и длительность звука*). Ребенок становится непосредственным участником образовательного процесса.

Существует ряд программных продуктов, разработанных в России, которые могут разнообразить процесс музыкального развития и воспитания дошкольника. Интерактивная панель «Колибри» – универсальная программная оболочка, которая содержит в себе множество готовых музыкальных игр-занятий, а также дает возможность музыкальному руководителю создавать свои игры-занятия, делиться ими, использовать для повышения профессиональных навыков, при этом, не обладая специальными знаниями по программированию. Каждая игра-занятие в комплексе представляет собой отдельную интерактивную игру, где дети выполняют определенное задание, а программа оценивает результат их работы и сообщает о качестве представленного результата. Игры-занятия имеют качественную графику, озвучку. Интерактивная панель позволяет по-новому использовать в деятельности музыкального руководителя: музыкальные дидактические игры, упражнения, а также задания, направленные на творческие импровизации.

Для работы с интерактивной панелью используется интерактивный редактор и игровой центр «Сова» – программа, которая позволяет создавать собственные интерактивные уроки на любую тему, а также использовать готовые занятия.

Программа «Волшебная поляна» представляет собой комплекс готовых интерактивных развивающих и обучающих игр и занятий для детей. Это универсальная программная оболочка, которая содержит в себе множество готовых мультитач-игр и дает возможность проводить на их в процессе занятия, поскольку каждая игра предполагает выбор уровня сложности, количества игроков, цвета или размера предметов. Комплекс игр прост и понятен, его можно использовать в процессе обучения одного ребенка или группы детей, с участием музыкального руководителя или без него.

Таким образом, музыкально-ритмические движения, используемые педагогом в процессе образовательной деятельности в виде музыкальных игр, танцев, образовательных и развивающих программных продуктов способствуют разностороннему развитию дошкольника, помогают ребенку войти в мир музыки, формируют его музыкальную культуру и эрудицию, вырабатывает ценностное отношение к музыке как виду искусства, музыкальным традициям и праздникам. При

этом современные технологии являются функциональной необходимостью. А использование этих технологий в процессе музыкального развития в музыкально-ритмических движениях – это, прежде всего творческий подход к педагогическому процессу с целью повышения интереса дошкольников к занятиям музыкой.

Список литературы

1. Боровик Т.А. Звуки, ритмы и слова. Минск : Кн. дом, 1999. Ч. 1. 110 с.
2. Буренина А. И. «Ритмическая мозаика». Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: СПб: ЛОИРО, 2000.
3. Варшавская Т. А., Пикуль А. С., Титова М. Н. Музыкально-ритмические движения как средство развития детей дошкольного возраста // Трансформация науки и образования в условиях цифрового общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 12 мая 2022г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022. С. 73-75.
4. Дубогрызова Г.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Армавир, 2008. 112 с.
5. Катряева И. В. Развитие музыкально - ритмических движений у детей дошкольного возраста в детском саду // Молодой ученый. 2018. № 40 (226). С. 194-196. <https://moluch.ru/archive/226/52907/> (дата обращения: 23.09.2022).
6. Смолер, Е.И. Развитие интеллектуальной активности детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Е.И. Смолер. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2012.

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

УДК 372.881.111.1

**Астанина А.Н., Сазонова Н.В., Ильющенко Е.Н., Ларионова И.В.,
Рассказова Т.П., Рода М.В. Организация самостоятельной работы студента
СПО по дисциплине Иностранный язык**

Астанина Анна Николаевна

старший преподаватель кафедры Иностранных языков и образовательных технологий УГИ, Уральский Федеральный Университет, РФ, Екатеринбург
a.n.astanina@urfu.ru

Сазонова Наталья Владимировна

к.ф.н., доцент кафедры Иностранных языков и образовательных технологий УГИ
Уральский Федеральный Университет, РФ, Екатеринбург

Ильющенко Елена Николаевна

заместитель директора по научно-методической работе
Смоленский педагогический колледж, РФ, Смоленск,
sml67rus@mail.ru

Ларионова Ирина Владимировна

Старший преподаватель кафедры филологического образования
Академии постдипломного педагогического образования, РФ, Санкт-Петербург
larion_appo@rambler.ru

Рассказова Татьяна Павловна

к.ф.н., доцент кафедры Иностранных языков и образовательных технологий УГИ
Уральский Федеральный Университет, РФ, Екатеринбург

Рода Маргарита Викторовна

Ведущий специалист отдела разработки учебно-методических материалов
по общеобразовательной подготовке в среднем профессиональном образовании
Институт развития профессионального образования, РФ, Москва
a-mv@list.ru

Development of learners' autonomy in teaching foreign language to students of professional colleges

Astanina Anna Nikolaevna

senior lecturer, Department of Foreign languages and educational technologies
Department of Humanities, Ural Federal University, Russia, Ekaterinburg

Sazonova Natalia Vladimirovna

Ph.D in Philology., associate professor at the Department of Foreign
languages and educational technologies, Department of Humanities
Ural Federal University, Russia, Ekaterinburg

Il'yushchenkova Elena Nikolaevna

Deputy Director for scientific and methodological work
Smolensk pedagogical college, Russia, Smolensk

Larionova Irina Vladimirovna

senior lecturer, Department of Philological Education
Academy of Postdoctoral pedagogical education, Russia, Saint Petersburg

Rasskazova Tatiana Pavlovna

Ph.D. in Philology, associate professor at the Department of Foreign
languages and educational technologies, Department of Humanities
Ural Federal University, Russia, Ekaterinburg

Roda Margarita Biktorovna

Head Specialist of the Department for the Development of Educational and Methodological
Materials for general education in secondary vocational education
Institute for the Development of Vocational Education, Russia, Moscow

Аннотация. Самостоятельная работа является особо важным компонентом в обучении студентов языку. К сожалению, именно данный аспект не реализуется в полной мере. В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования в рамках реализации коммуникативного подхода в обучении дисциплине «Иностранный язык». Материал обобщает теоретическую информацию и практические приемы зарубежных и отечественных практиков по изменению подхода к рассмотрению самостоятельной работы студентов как в классе, так и дома. Авторы уделяют особое внимание принципам организации самостоятельной работы в широком смысле слова и приводят примеры заданий, способствующих увеличению количества самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: Самостоятельная работа, работа в паре, аудиторная работа, вовлеченность студента, независимая работа, обучение ИЯ в колледже

Abstract. Learners' autonomy is a vital component of students' language training. Unfortunately, it is this aspect which is not paid much attention to. The article considers some features of developing learners' autonomy in teaching a foreign language to vocational school students implementing communicative approach. The paper combines theoretical background and practical techniques of both Russian and foreign educators to reconsider the way students' work is organised both in classroom and at home. Special attention is given to the principles of developing learners' autonomy as well as techniques to increase learners' self-study and pair work.

Key words: self-study, learner's autonomy, pair work, classwork, student's engagement, individual work, EFL in vocational training

Современные тенденции в обучении иностранному языку предполагают активное вовлечение студентов в процесс обучения с целью развить их коммуникативные навыки в рамках и аудиторной, и внеаудиторной работы. Современные требования, предъявляемые к квалифицированным специалистам-выпускникам СПО, повлияли на трансформацию системы образования, в которой

возрастает доля самостоятельной работы студента по осознанному и целенаправленному овладению практическими и теоретическими знаниями, по формированию универсальных и профессиональных компетенций. Согласно п.28 Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 года №464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» самостоятельная работа является одним из видов учебной деятельности студентов. Правильно выстроенная стратегия самостоятельной работы позволит вовлечь студента в учебный процесс и заложить навыки автономной работы, которые пригодятся ему не только в процессе изучения иностранного языка, но и других предметов как во время обучения в учебном заведении, так и в будущей профессиональной деятельности.

Исследование различных аспектов самостоятельной работы стало особенно актуальным при переходе на систему измерения трудоемкости учебной дисциплины в зачетных единицах в учебном плане.

В статье Редько Л. [1] изучает самостоятельную работу с разных сторон. Во-первых, с точки зрения мотивации, результаты проведенного опроса показали, что 78% студентов положительно относятся к самостоятельной работе, но только 48% опрошенных обладают навыками самодисциплины, самоорганизации / умением расставлять приоритеты, навыками работы с источниками информации (поиск, анализ, синтез информации), могут творчески подходить к самостоятельной работе.

С позиции дидактических материалов, самым распространенным видом внеаудиторной работы является выполнение домашних заданий, но некоторые инновационные формы обучения (проектная деятельность, электронное обучение на основе Moodle, онлайн-курсы) показывают еще одну важную особенность современного учебного процесса: оказалось, что студенты предпочитают быть оцененными друг другом в этих видах работ.

Доступность технического оснащения учебной организации может стать препятствием для диверсификации самостоятельной работы и отсутствия познавательного интереса современного студента. Основным источником информации, согласно результатам проведенного опроса, остается Интернет.

Последнее, студент видит преподавателя в роли руководителя, консультанта, эксперта и координатора. Большинство преподавателей имеют место для проведения консультаций, но отсутствие должного информирования о расписании консультаций замедляет развитие самостоятельной работы.

Для успешного формирования продуктивных и рецептивных коммуникативных навыков на любом уровне владения языком необходимо организовать внеаудиторную самостоятельную работу студентов по дисциплине «Иностранный язык» таким образом, чтобы их роль в учебном процессе была ведущей. В институтах СПО самостоятельная работа в том числе должна способствовать освоению профессионального языка и развитию навыков владения языком не только с позиций переводческой компетенции.

Задания для самостоятельного выполнения могут быть тренировочного типа, чаще реализуемые в форме выполнения домашних заданий [2] в Рабочей тетради учебно-методического комплекса для закрепления материала через его многократное употребление в известных контекстах и ситуациях. Таким образом формируются прочные знания лексических и грамматических единиц по конкретным темам.

Задания поисково-исследовательского типа особенно развивают познавательный интерес, когда у студента возникает противоречие между имеющимися знаниями и требованием новых знаний для решения учебно-познавательной задачи. Чаще всего источником новых знаний становится Интернет, в частности работа с переводными словарями и т.д. Удовлетворение от успешно выполненного задания является мотивирующим фактором. Просмотр фильмов на иностранном языке тренирует рецептивные навыки восприятия на слух или чтения при активации субтитров, помимо повышения мотивации изучения иностранного языка, также закрепляет языковые единицы.

В процессе решения задач познавательно-практического типа формируются предметные знания и умения в единстве с жизненным индивидуальным опытом студента. Результатом познавательно-практической работы является (индивидуальный / групповой) проект по теме, презентация по теме с использованием инструментов Office и т.д.

Творческая работа ведет к созданию чего-то совершенно нового, оригинального, требует значительного временного ресурса. Чрезмерное увлечение заданиями творческого типа может стать утомительным и демотивирующим для студентов. В особенности это касается студентов с низким уровнем развития языковых навыков. Выбирая творческое задание в качестве формы организации самостоятельной работы имеет смысл удостовериться, что у студентов достаточно времени и умения выполнить определенную работу. Работа творческого характера должна в первую очередь подчеркивать языковое выражение содержания, а не быть набором визуальных образов. Современные цифровые инструменты частично

помогают решить данную проблему. При наличии технического оснащения и доступа к инструментам Padlet, Flipgrid, формы (Яндекс-формы, Google forms) и т.д. студенты могут оформить результаты своей творческой деятельности в форме плаката или записать видеоответ. Использование цифровых ресурсов может дополнительно мотивировать студентов в силу современности решений, но есть опасность демотивации, в случае если студенту тяжело освоить принципы работы с инструментом.

Отметим, что творческие задания с точки зрения проверки затратны и для педагога. Не всегда удается проверить результаты творческих работ студентов на занятии (например, презентации). В случае использования цифровых инструментов работы можно выполнять проверку по мере их появления, привлекать студентов к просмотру, оцениванию и комментированию работ своих одноклассников. В данном случае необходимо четко ставить крайние сроки сдачи. Еще одним фактором использования цифровых инструментов в учебном процессе, связанным с самостоятельной работой, является умение преподавателя пользоваться тем или иным инструментом.

Все виды самостоятельной работы не являются чистыми, а пересекаются в разных комбинациях. Роль преподавателя заключается в том, чтобы предложить студентам оптимальный план внеаудиторной работы и развивать познавательный интерес не только по дисциплине, но и в различных аспектах жизни.

Со ссылкой на новый ФГОС [3] самостоятельная работа в общеобразовательном цикле образовательной организацией может не планироваться, т.е. образовательная организация вправе решать, необходимо ли выделять часы на самостоятельную работу для тех, кто изучает стандарт среднего общего образования в пределах СПО, или нет. В свете этой информации возрастает важность самостоятельной, точнее сказать независимой, работы в аудитории.

Проблемы, с которыми сталкивается преподаватель на занятиях по иностранному языку, могут быть следующими: большая численность группы, разноуровневый класс, отсутствие интереса у студентов, предыдущий негативный опыт изучения языка. На ступени СПО дополнительным вызовом является необходимость освоения базовых профессиональных знаний и компетенций. Зарубежные методисты [4], [5], [6] в защиту коммуникативной методики, рекомендуют выстраивать работу на занятии таким образом, чтобы активная речь студентов составляла не менее 50% продолжительности урока. Добиться этого можно, организовав работу с заданиями в парах и микрогруппах. Во время фронтальной

проверки задания вопросы, как правило, зачитывает учитель, отвечает при этом один студент, что сокращает вовлеченность оставшихся студентов в учебный процесс. Добавляя дополнительный этап обсуждения в парах или микрогруппах (а в идеале и в парах, и затем в микрогруппах), студенты несколько раз самостоятельно зачитывают текст задания, тренируя произношение, сравнивают свои ответы и находят ключевые фразы в тексте, если ответы в паре / микрогруппе не совпадают.

Данный принцип работает независимо от уровня языкового профессионализма: студенты низких уровней могут сравнить свои варианты ответов на то или иное задание, в крайнем случае прибегая к переводу на родной язык, постепенно привыкая к использованию только иностранного языка, основываясь в своих ответах на ключевые фразы из текста. Как правило, студенты более низких уровней склонны обсуждать все ответы на родном языке [4], поэтому особое внимание необходимо уделить формированию умения минимального использования родного языка.

Можно экспериментировать с тем, по какому принципу разделить студентов на пары/микрогруппы. Принцип “дружбы” дает чувство эмоционального и морального комфорта сотрудничающих студентов. Разделение на пары/микрогруппы по принципу языкового профессионализма имеет ряд преимуществ в разноуровневом классе. Это позволяет выдавать разные задания группам с разным уровнем владения языком. Но практика показывает, что слабые студенты, работающие вместе, деморализованы, не имеют мотивации выйти из своей группы. Поэтому эффективным вариантом может стать парная работа слабого и сильного студентов, где последний выступает в роли преподавателя. Принцип “случайного” распределения можно реализовать следующим образом: каждый студент вытягивает карточку. На карточках могут быть слова-синонимы, слова-антонимы, две/три формы неправильных глаголов, вопрос-ответ, предложение с ошибкой - правильное предложение и т.д. Задача студента заключается в том, чтобы найти себе пару по принципу синонима, антонима, ответа на вопрос, и т.д. Такое задание можно использовать в качестве повторения какого-нибудь лексического/грамматического материала.

Роль самого преподавателя при парной/групповой форме организации занятия сводится к распределению времени (четко давать инструкции, предупреждать об ограничениях по времени и распределять время на разных этапах проверки), мониторингу правильности выполнения заданий (учитель “подслушивает” ответы в группах и указывает, на ответ, в которых есть ошибка, или хвалит за правильный).

Мониторинг выполняется как бы со стороны, студентам дается шанс на самостоятельное исправление ошибки, что способствует мотивации при выполнении учебного задания.

Важным принципом, способствующим развитию навыков самостоятельной работы, является коммуникативная направленность упражнений на формирование речевых навыков.

Вслед за Коваленко Н.А. [7] предложим несколько вариантов заданий для активизации независимой работы студента на занятии по иностранному языку для отработки лексики по теме.

1) Предложите студентам самостоятельно перемешать буквы в словах по изучаемой теме, обменяться заданиями и выполнить их.

2) Раздайте половинки кроссворда студентам. Задание заключается в том, чтобы объяснить доступные слова партнеру, а затем заполнить свой кроссворд, выслушав объяснения партнера.

3) Коммуникативные игры типа Find someone who..., направленные на поиск людей со сходными характеристиками отлично закрепляют использование лексики и грамматики, также увеличат время активной коммуникации студентов на занятии с использованием ключевых языковых единиц, способствуют мотивации студентов, построению межличностных связей. Задания такого характера предполагают устное обсуждение или письменный ответ. В качестве предмета обсуждения стоит адаптировать материал с учетом интересов студентов. Отметим, что в данном формате обсуждения не стоит пытаться исправить все ошибки студентов или вмешиваться в процесс обсуждения без нужды [5], [8]. Данные задания в большей степени ориентированы на речь и вмешательство преподавателя в каждое слово, сказанное студентом демотивирует учащегося.

Включение в комплекс заданий для работы дома одного-двух упражнений с использованием лексики будущего урока (вариант организации работы по типу “перевернутого класса”) позволит студентам познакомиться с новыми единицами заранее, снимет трудности, сократит время работы с лексикой на уроке, увеличивая время на задания, формирующие продуктивные навыки.

Для формирования рецептивных навыков чтения, вместо монотонного чтения текста вслух “по цепочке”, предложите студентам в паре прочитать свою часть текста и пересказать её партнеру с целью заполнения пропусков в предложениях, нахождения ответов на вопросы, и выполнения других заданий поискового типа. В

лингфонном кабинете такой же прием разделения можно реализовать для восприятия текста на слух.

Хорошо зарекомендовали себя задания, связанные с чтением в группах. При данной форме организации студентам, работающим в паре или микрогруппе, дается отдельный отрывок для чтения. В результате каждый из участников группы обладает уникальной информацией, которую впоследствии используют для ответа на вопросы или заполнения формы. При подобном виде организации чтения каждый член команды вносит свой вклад и дополнительно развивает личностные навыки работы в команде.

Подобным образом организовывается задание по чтению в формате jigsaw reading, когда один и тот же текст содержит разные пропуски для каждого участника пары. Для заполнения пропусков студенты составляют вопросы, что также повышает их вовлеченность в парную работу.

Неизбежно, что организация независимой работы на занятии встретит сопротивление студента. Главным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя, который заранее объяснит студенту правила работы. Система накопительных оценок, рейтинг и другие формы оценивания, которые вызывают эффект состязания, могут стать сильным мотивационным фактором самосовершенствования, самодисциплины студента.

Принципы организации самостоятельной работы в каждом из данных вариантов организации имеют свои преимущества и недостатки, а также некоторые особенности, учитывая которые преподаватель сможет увеличить время самостоятельной работы студентов. Описанные в статье некоторые формы самостоятельной работы успешно используются в работе как с общими, так и профессионально-ориентированными аспектами языка.

Самостоятельная деятельность формирует личностные результаты в виде чувства ответственности, навыки самовоспитания, самоконтроля и самообразования, создаёт благоприятные условия для удовлетворения запросов и интересов каждого студента в той мере и в том темпе, в котором это невозможно сделать в учебном процессе, ограниченном только пределами классной комнаты и только продолжительностью урока.

Список литературы

1. Red'ko, L. Creative Independent Learning for Developing Students' Professional Competencies / Ludmila Red'ko, Mariya Yuzhakova, Marina Yanushevskaya // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 214. - 2015. – P. 319-324. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815060061> - Дата обращения: 27.10.2022
2. Сорокина, Л.Л. Самостоятельная работа как фактор эффективной учебной деятельности студентов СПО / Л. Л. Сорокина // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 1 (13). - 2014. - С. 65-69. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-kak-faktor-effektivnoy-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-spo/viewer>. - Дата обращения: 27.10.2022
3. О планировании самостоятельной работы в учебных планах по программам среднего профессионального и высшего образования [Электронный ресурс]: Информю. <https://www.informio.ru/news/id30153/O-planirovanii-samostojatelnoi-raboty-v-uchebnyh-planah-po-programmam-srednego-professionalnogo-i-vysshego-obrazovaniya> - (Дата обращения: 27.10.2022)
4. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / Jeremy Harmer. - Pearson Longman ELT : 2007. - URL: https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer - Дата обращения: 28.10.2022
5. Nunan, D. Language teaching methodology: A Textbook for Teacher / D. Nunan. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 1991. URL: <http://www.princeton.edu/~pia/TEFL/Nunan%20Chapter%203%20tefl.pdf> - Дата обращения: 29.10.2022.
6. Kareema, F. Increasing student talk time in the ESL classroom : an investigation of teacher talk time and student talk time / F. Kareema // The fourth International Symposium of SEUSL held on 01.02.08.2014 At: SEUSL, Oluvil, Sri Lanka. - Volume 1. - 2014. - P. 1-8. URL: https://www.researchgate.net/publication/283353633_INCREASING_STUDENT_TALK_TIME_IN_THE_ESL_CLASSROOM_AN_INVESTIGATION_OF_TEACHER_TALK_TIME_AND_STUDENT_TALK_TIME - Дата обращения: 29.10.2022.
7. Kovalenko, N. A. Self-directed learning through creative activity of students / Natalia A. Kovalenko, Anna Yu. Smirnova // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 166. – 2015. – P. 393 –398. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814066804> - Дата обращения: 27.10.2022
8. Scrivener, Jim. Learning Teaching. - 3rd Edition / Jim Scrivener. - Macmillan, 2011.

УДК 81

Бакшеева К.М., Крючкова С.А., Озманян Т.З. Особенности иноязычной подготовки студентов направления «Международные отношения»

Бакшеева Кристина Михайловна

Студент факультета «Мировая экономика и право», Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, Россия

Крючкова Сабрина Андреевна

Студент факультета «Мировая экономика и право», Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, Россия

Озманян Торник Зорбаевич

Студент факультета «Мировая экономика и право», Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, Россия

Features of foreign language training of students majoring in «International Relations»

Baksheeva K.M.

Students, Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia

Kryuchkova S.A.

Students, Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia

Ozmanyanyan T.Z.

Students, Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению влияния культурных аспектов на процесс изучения иностранных языков студентами, специализирующимися на международных отношениях, а также преподаванию специализированной лексики и терминологии в рамках этой подготовки. Целью исследования является выяснение того, как культурные факторы влияют на мотивацию, усвоение и использование иностранного языка студентами в профессиональной сфере международных отношений. Результаты исследования подтвердили, что культурные аспекты оказывают значительное влияние на процесс изучения иностранного языка. Было обнаружено, что студенты, имеющие понимание и адекватное использование культурных нюансов, проявляют более высокую мотивацию, лучше осваивают язык и успешнее коммуницируют в профессиональной среде. Также в исследовании был рассмотрен вопрос преподавания специализированной лексики и терминологии в рамках иноязычной подготовки студентов. Были проанализированы различные методики обучения и определены эффективные подходы для развития навыков использования специализированной лексики в контексте международных отношений. Результаты исследования подтвердили необходимость уделять должное внимание преподаванию специализированной лексики и терминологии, чтобы студенты могли успешно коммуницировать в своей профессиональной сфере.

Ключевые слова: культурные аспекты, специализированная лексика, терминология, преподавание, иностранный язык.

Abstract. This study is devoted to the study of the influence of cultural aspects on the process of learning foreign languages by students majoring in international relations, as well as the teaching of specialized vocabulary and terminology as part of this training. The aim of the study is to find out how cultural factors influence the motivation, assimilation and use of a foreign language by students in the professional field of international relations. The results of the study confirmed that cultural aspects have a significant impact on the process of learning a foreign language. It was found that students who have an understanding and adequate use of cultural nuances show higher motivation, better master the language and communicate more successfully in a professional environment. The study also considered the issue of teaching specialized vocabulary and terminology as part of the foreign language training of students. Various teaching methods were analyzed and effective approaches were identified for developing the skills to use specialized vocabulary in the context of international relations. The results of the study confirmed the need to pay due attention to the teaching of specialized vocabulary and terminology so that students can successfully communicate in their professional field.

Key words: cultural aspects, specialized vocabulary, terminology, teaching, foreign language.

В современном мире, где глобализация и международное взаимодействие становятся все более значимыми, подготовка студентов к международным отношениям и их эффективная коммуникация на иностранных языках становятся неотъемлемыми составляющими сферы образования [1, 2, 3]. Особенности иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения" представляют собой актуальную тему, которая требует более глубокого изучения и анализа. Во-первых, в современной глобальной экономике и политике, умение свободно общаться на иностранных языках является важным фактором успеха в международных отношениях. Навыки перевода, устной и письменной коммуникации на иностранных языках играют решающую роль в достижении эффективного взаимодействия между различными культурами и нациями [4]. Правильное понимание и интерпретация иноязычной информации становятся ключевыми факторами для успешной работы в области международных отношений. Во-вторых, студенты направления "Международные отношения" сталкиваются с уникальными вызовами при изучении иностранных языков. Например, они должны усвоить специализированную лексику и терминологию, связанную с политикой, дипломатией и международными организациями [5]. Это требует особого внимания к методике обучения иноязычным навыкам, чтобы студенты смогли эффективно применять свои знания в реальных ситуациях, которые могут возникнуть в международной среде. Таким образом, целью данной научной статьи является рассмотрение особенностей иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения" и выявление наиболее эффективных методик обучения, способствующих развитию их

коммуникативных навыков на иностранных языках. Анализ проблем, связанных с изучением иноязычной подготовки в контексте международных отношений, позволит выработать рекомендации и решения, которые могут улучшить качество образования в этой области и повысить готовность студентов к реальным вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности.

Исследование влияния использования различных методов обучения на эффективность иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения" представляет собой одну из ключевых исследовательских задач в области образования [6, 7]. Это исследование направлено на изучение различных подходов, стратегий и техник, которые могут быть применены в процессе обучения иностранным языкам и способствовать более эффективному развитию коммуникативных навыков у студентов, готовящихся к работе в международных отношениях. Один из подходов, который может быть рассмотрен, — это коммуникативный метод обучения, который акцентирует внимание на практической коммуникации и реальных ситуациях общения на иностранном языке [8]. Этот метод ставит акцент на развитии навыков говорения, понимания на слух и письма, а также активного участия студентов в обсуждениях и диалогах. Применение коммуникативного подхода может способствовать повышению мотивации студентов, так как они видят непосредственную практическую пользу от приобретаемых навыков.

В контексте иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения" также важно рассмотреть применение контекстуального подхода к обучению [9]. Этот подход предлагает изучение иностранного языка в рамках конкретных сфер и контекстов, связанных с международными отношениями. Например, студенты могут изучать иностранный язык, фокусируясь на политической дипломатии, международных организациях или переговорном процессе. Такой подход помогает студентам развивать знание специфической лексики, терминологии и навыки, необходимые для работы в международной сфере.

Кроме того, важно исследовать эффективность использования технологий в процессе обучения иностранному языку [10]. Виртуальные классы, интерактивные образовательные платформы и онлайн-ресурсы могут предоставить студентам больше возможностей для самостоятельного изучения языка, расширения словарного запаса и практики навыков коммуникации. Однако следует провести исследования, чтобы определить, какие типы технологий наиболее эффективны в контексте подготовки студентов к международным отношениям. Исследования,

сосредоточенные на сравнении различных методов обучения, могут также включать анализ педагогических подходов, таких как индивидуальные занятия, групповые занятия, смешанное обучение или дистанционное обучение. Сравнение эффективности этих методов в контексте иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения" может помочь определить наиболее оптимальные стратегии обучения для достижения высоких результатов.

Анализ воздействия культурных элементов на процесс обучения иностранным языкам студентов, углубляющихся в изучение международных взаимоотношений, является значимой темой исследований в сфере образования [11]. Культура вносит огромный вклад в процесс освоения иностранного языка, так как определяет восприятие, понимание и использование языка студентами. В рамках международных отношений, студентам приходится сталкиваться с множеством культур, традиций и ценностей, которые оказывают существенное воздействие на языковую коммуникацию [12]. Культурные разнообразия проявляются в семантике, прагматике, социолингвистике и других аспектах языка. В одной культуре определенные выражения или жесты могут считаться обычными и допустимыми, в то время как в другой культуре они могут вызывать негативное восприятие или быть недопустимыми. Это может вызывать проблемы в понимании и использовании языка студентами, особенно при общении в межкультурном контексте. Культурные элементы также влияют на степень формальности или неформальности языкового общения. В сфере международных отношений, где взаимодействия происходят на разных уровнях - от дипломатических переговоров до неформальных бесед, студентам необходимо быть способными адаптироваться к различным культурным стандартам и правилам общения. Изучение этих элементов поможет студентам усовершенствовать навыки межкультурной коммуникации и успешно взаимодействовать с людьми из разных культур. Культурные тонкости могут влиять на толкование и понимание иноязычных материалов, что может повлиять на точность и эффективность коммуникации студентов в международных отношениях. Понимание влияния культурных элементов на процесс обучения иностранным языкам студентами, которые специализируются в области международных отношений, поможет создать более контекстуальные и ориентированные на культуру образовательные программы, которые учитывают потребности и специфику студентов, работающих в этой специализированной области. Это также способствует развитию межкультурной компетентности и способности студентов успешно общаться с представителями разных культур в международном контексте.

Изучение специализированной лексики и терминологии имеет существенное значение для иноязычной подготовки студентов, углубленно изучающих международные отношения [13]. Такая область требует своего уникального языка и специфического словаря, который становится неотъемлемой частью профессиональной коммуникации и деятельности в международной сфере. Прежде всего, освоение специализированной лексики и терминологии позволяет студентам усвоить ключевые понятия и термины, используемые в международных отношениях. Это включает в себя политическую терминологию, международные правовые термины, дипломатический словарь, термины, относящиеся к международным организациям и соглашениям, а также термины, связанные с конфликтами, миротворчеством и другими аспектами международных отношений. Знание и применение этого специализированного словарного запаса помогает студентам общаться более точно и эффективно в профессиональном контексте [14]. Во-вторых, обучение специализированной лексике и терминологии включает развитие навыков чтения и понимания специализированной литературы в области международных отношений. Студенты работают с текстами, содержащими академическую и профессиональную информацию, связанную с этой сферой знаний. Это позволяет студентам расширить свой словарный запас, совершенствовать навыки понимания текстов на профессиональном уровне и обучаться анализу и интерпретации информации, касающейся международных отношений.

Кроме того, преподавание специализированной лексики и терминологии включает развитие навыков письма и устной коммуникации, специфичных для области международных отношений. Студенты учатся составлять академические и профессиональные тексты, такие как исследовательские работы, аналитические отчеты, дипломатические письма и другие формы письменного выражения, используя правильную терминологию и стиль. Они также развивают навыки устной презентации и дискуссии на темы, связанные с международными отношениями. Преподавание специализированной лексики и терминологии в иноязычной подготовке студентов направления "Международные отношения" имеет целью обеспечить студентов необходимыми языковыми инструментами для успешной профессиональной деятельности в международной среде и способствует развитию их коммуникативной компетенции.

Основываясь на текущем исследовании о влиянии культурных аспектов на процесс изучения иностранных языков студентами, специализирующимися на международных отношениях, и преподавании специализированной лексики и

терминологии, можно предложить следующие перспективные направления для будущих исследований:

1) Исследование влияния межкультурной коммуникации на развитие иноязычной компетенции. Это направление исследования может сосредоточиться на изучении того, как взаимодействие с представителями различных культур влияет на способности студентов в освоении иностранного языка. Особое внимание может быть уделено влиянию культурных различий на процесс коммуникации и развитие межкультурной компетенции.

2) Развитие эффективных методик преподавания специализированной лексики и терминологии. Это направление исследования может исследовать различные методы преподавания специализированной лексики и терминологии в рамках иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения". Исследование может оценить эффективность различных подходов, таких как использование технологий, контекстуальное обучение, междисциплинарные подходы и другие инновационные методики.

3) Исследование взаимосвязи между культурой и академической письменной коммуникацией. Это направление исследования может исследовать, как культурные аспекты влияют на академическую письменную коммуникацию студентов, специализирующихся на международных отношениях. Исследования могут включать анализ жанров академического письма, использование специализированной терминологии и стилистики, а также культурные нормы и ожидания, связанные с письменными работами в данной области.

Выводы данного исследования подтверждают важность и необходимость преподавания специализированной лексики и терминологии в иноязычной подготовке студентов направления "Международные отношения". Эта специализированная область знаний требует от студентов не только владения общими языковыми навыками, но и умения использовать специфическую лексику и термины, характерные для международной сферы. Преподавание специализированной лексики и терминологии позволяет студентам эффективно и точно общаться в профессиональной среде, где правильное использование терминов и языковых конструкций является ключевым аспектом коммуникации. Это помогает студентам не только улучшить свои навыки в иностранном языке, но и повысить свою профессиональную конкурентоспособность. Исследование также подтверждает, что развитие навыков чтения, письма и устной коммуникации, связанных с международными отношениями, играет важную роль в подготовке студентов к

профессиональной деятельности в данной области. Умение анализировать и интерпретировать специализированные тексты, писать академические и профессиональные работы, а также вести устные дискуссии и презентации на темы международных отношений становится ключевым фактором успешной карьеры в этой области.

Исходя из результатов исследования, рекомендуется уделять должное внимание преподаванию специализированной лексики и терминологии в рамках программ иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения". Это может быть достигнуто через разнообразные методы обучения, включая использование аутентичных материалов, активное использование специализированной лексики в контексте и обучение коммуникативным стратегиям, связанным с международными отношениями. В целом, преподавание специализированной лексики и терминологии в иноязычной подготовке студентов направления "Международные отношения" является неотъемлемой частью формирования их языковых и профессиональных навыков, способствует успешной интеграции в международное сообщество и улучшает их перспективы в профессиональной карьере.

Новизна данного исследования заключается в его вкладе в область иноязычной подготовки студентов направления "Международные отношения". В частности, исследование фокусируется на влиянии культурных аспектов на процесс изучения иностранных языков студентами, специализирующимися на международных отношениях, а также на преподавании специализированной лексики и терминологии в рамках этой подготовки. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении существующих знаний о взаимосвязи между культурными аспектами и процессом изучения иностранных языков студентами, специализирующимися на международных отношениях. Исследование позволяет лучше понять, как культурные факторы влияют на мотивацию, усвоение и использование иностранного языка в профессиональной сфере. Это может привести к разработке более контекстуальных и адаптированных методик обучения, а также способствовать развитию теоретических основ иноязычной подготовки студентов в данной области. Практическая значимость исследования заключается в его рекомендациях для педагогов и преподавателей, занимающихся иноязычной подготовкой студентов направления "Международные отношения". Результаты исследования могут быть использованы для разработки эффективных методов преподавания, которые учитывают влияние культурных аспектов и специфику специализированной лексики и терминологии.

Список литературы

1. Ладонина Е. Ю., Сытина Н. А. Переводческая компетенция как составляющая иноязычной профессиональной компетенции студентов (направление подготовки "Международные отношения") // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Т. 14, № 4. – С. 327-345. – DOI 10.12731/2077-1770-2022-14-4-327-345.
2. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning // International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia - 2021. Volume 2, Новосибирск, 11–14 мая 2021 года. – Новосибирск: Springer Nature, 2022. – P. 438-445. – DOI 10.1007/978-3-030-96383-5_49.
3. Лопатина С. С. Формирование готовности студентов направления подготовки "Международные отношения" к межкультурной коммуникации // Сибирский учитель. – 2021. – № 4(137). – С. 81-84.
4. Лопатина С. С. Основы речевого самосовершенствования студентов направления подготовки "Международные отношения": лингвориторический аспект Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2021. – № 26-2. – С. 215-219.
5. Мерзляков К. А. Методическая система обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки "Международные отношения" на основе метода рецензирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 2(154). – С. 21-32. – DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-21-32.
6. Абросимова Л. М., Миронцева С. С., Павлова Т. А., Корж Т. Н. Иноязычная подготовка бакалавров института общественных наук и международных отношений с построением индивидуальной траектории обучения / // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 5(70). – С. 43-48.
7. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University // International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia - 2021, Novosibirsk, 11–14 мая 2021 года. – Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2022. – P. 1002-1010. – DOI 10.1007/978-3-030-96380-4_109.
8. Мушенко Е. В., Микаелян Л. А. Модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов (направление подготовки "Зарубежное регионоведение") // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 3. – С. 433-439. – DOI 10.30853/ped210067.
9. Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н. Отраслевое профессиональное образование: иноязычная подготовка будущих экономистов-международников в транспортном вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 137-141.
10. 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.
11. 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. – EDN SBCKCQ.

12. 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.
13. Komkova A., Kobeleva E., Taskaeva E., Ishchenko V. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU / // International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia - 2021. Volume 2, Новосибирск, 11–14 мая 2021 года. – Новосибирск: Springer Nature, 2022. – P. 429-437. – DOI 10.1007/978-3-030-96383-5_48.
14. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study // International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia - 2021. Volume 2, Новосибирск, 11–14 мая 2021 года. – Новосибирск: Springer Nature, 2022. – P. 92-100. – DOI 10.1007/978-3-030-96383-5_11.

УДК 373.24

Воюшина Е.А., Сметанина А.А. Чувство гордости за собственные достижения: особенности проявления у детей 5-6 лет

Воюшина Екатерина Александровна

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Гуманитарный институт, Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова, РФ, г. Северодвинск
e.voyushina@mail.ru

Сметанина Александра Алексеевна

студентка 5 курса, кафедра педагогики и психологии
Гуманитарный институт, Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова, РФ, г. Северодвинск
a.katorinaa@yandex.ru

A sense of pride in one's own achievements: features of manifestation in children aged 5-6

Voyushina Ekaterina Aleksandrovna

senior lecturer, the chair of Pedagogy and Psychology, Humanities Institute
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Russia, Severodvinsk

Smetanina Aleksandra Alekseyevna

fifth-year student, the chair of Pedagogy and Psychology, Humanities Institute
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Russia, Severodvinsk

Аннотация: Феномен «чувства гордости за собственные достижения» является малоизученной темой, хотя важность и необходимость работы по формированию этого качества у детей 5-6 лет - неоспорима. Чувство гордости за собственные достижения является основой для формирования чувства собственного достоинства, которое в свою очередь определяет социально-культурное развитие человека. Нами была разработана и апробирована методика изучения чувства гордости за собственные достижения у детей старшего дошкольного возраста. Полученные в результате исследования данные об особенностях проявления чувства гордости за собственные достижения у детей 5-6 лет могут быть использованы в практике работы в дошкольном и начальном образовании при планировании и организации процесса воспитания.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение, чувство, достижение, чувство гордости за собственные достижения.

Abstract. The phenomenon of "a sense of pride in one's own achievements" is a little-studied topic, although the importance and necessity of working on the formation of this quality in children aged 5-6 is undeniable. A sense of pride in one's own achievements is the basis for the formation of self-esteem, which in turn determines the socio-cultural development of a person. We have developed and tested a methodology for studying the sense of pride in one's own achievements in children of senior preschool age. The data obtained as a result of the study on the features of the manifestation of a sense of pride in

one's own achievements in children aged 5-6 can be used in the practice of work in preschool and primary education when planning and organizing the upbringing process.

Key words: senior preschool age, preschool educational institution, feeling, achievement, pride in one's own achievements.

Одной из ключевых проблем современной педагогики является создание у ребенка ситуации успеха как в учебной, так и внеучебной деятельности. Значимость ее обусловлена, прежде всего, ориентиром современной системы образования на формирование личности с активной жизненной позицией, способной самостоятельно приобретать знания и реализовывать творческую деятельность. Вера ребенка в свои силы, стремление действовать, получать результаты своей деятельности, грамотно оценивать свои достижения, гордиться ими, влияет в дальнейшем на формирование чувства собственного достоинства человека [5]. И если вопросами мотивации, алгоритмизации и оценивания детской деятельности научное сообщество занимается довольно активно, то конструкт «чувство гордости за свои достижения» остается одним из самых малоизученных.

Дети старшего дошкольного возраста часто слышат термин гордость во взаимосвязи со словами - гордость за свою Родину, российский народ и историю России. Но довольно редко в образовательных учреждениях уделяют должное внимание формированию гордости ребенка за собственные достижения.

Однако в Федеральном образовательном государственном стандарте дошкольного образования, а именно в требованиях к результатам освоения образовательной программы, которые выступают в виде целевых ориентиров, изложено следующее: «ребенок обладает установкой положительного отношения к миру...самому себе, обладает чувством собственного достоинства, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя...» [3]. Изложенные целевые ориентиры будут являться основой для развития чувства гордости за собственные достижения у ребенка дошкольного возраста.

Проблему формирования у детей чувства гордости за собственные достижения исследовало весьма ограниченное количество авторов. Сам термин впервые был предложен М.И. Лисиной, которая считала, что чувство гордости за собственные достижения является новообразованием кризиса трех лет отличающимся следующим симптомокомплексом: стремлением детей к достижению результата собственной деятельности; желанием получить положительную оценку своей деятельности от взрослого; появлением ярко-выраженного чувства собственного достоинства [2; с. 148]. В дальнейшем Т.В. Гуськовой и М.Г. Елагиной была разработана методика «Изучение проявления чувства гордости за собственные достижения», которая

позволяет изучить основные личностные новообразования у детей в период кризиса трехлетнего возраста [1; с. 79]. Однако, исследователи не прослеживают раскрытие чувства гордости за собственные достижения в более старших возрастах – какие изменения оно претерпевает, как структурно изменяется, какое влияние оказывает на личность ребенка. Во многом отсутствие ответов на эти вопросы и определило тему нашей работы: «Чувство гордости за собственные достижения: особенности проявления у детей 5-6 лет».

Актуальность исследования заключается и в том, что понимание особенностей формирования чувства гордости за собственные достижения у детей старшего дошкольного возраста станет основой для работы по развитию у детей уверенности в своих силах и возможностях, а также стимулом для продвижения вперед, к более высоким целям.

Старший дошкольный возраст является уникальным периодом, ведь именно в этом возрасте начинает формироваться самооценка. Если не будут созданы условия, в которых дошкольник сможет осознать и гордиться собственными успехами, то дальнейшее развитие ребенка может сопровождаться ростом нерешительности, неуверенности в себе, отсутствием веры в свои возможности. В свою очередь эти факторы могут привести к формированию у ребенка заниженной самооценки, что существенно повлияет на коммуникацию со сверстниками и взрослыми, успешность игровой, учебной и творческой деятельности и многие другие сферы [6].

Решающими факторами для формирования чувства гордости за собственные достижения детей дошкольного возраста выступают самопознание ребенка, оценка достижений ребенка окружающими людьми, позитивное подкрепление его успехов и мотивация достижения.

Для изучения особенностей проявления чувства гордости за собственные достижения у детей 5-6 лет нами был спланирован и проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие дети старшей группы дошкольного образовательного учреждения г. Северодвинска в количестве 14 человек (6 мальчиков и 8 девочек).

Для исследования нами была выбрана методика Г.А. Урунтаевой «Изучение уровня притязаний детей в различных видах деятельности» [4]. В соответствии с задачами нашего исследования в нее были внесены некоторые модификации.

Диагностическая методика включает три серии заданий. В связи с разнообразием интересов и склонностей ребенка мы подобрали задания из трех

разных областей – физическое (прыжки в длину), художественное (рисование на заданную тему) и интеллектуальное развитие (разрезные картинки - пазлы).

Каждая серия заданий имеет отличительную особенность: наличие трех уровней сложности. В ходе представления инструкции детям сообщается, что есть задания разной сложности – легкие, средней сложности и трудные. Содержание заданий поясняется/показывается ребенку. После этого ему задаются вопросы: «Как ты считаешь, по мнению воспитателя, какой уровень задания ты сможешь выполнить?», «Какое из трех разных по сложности заданий выбрал бы ты сам?». Далее ребенок выполнял выбранное им задание.

После выполнения задания взрослый говорит ребенку, справился он или нет. В случае успешного выполнения задания ребенка хвалят, в случае неудачи – подбадривают.

Если ребенок выбирал задания легкие или средней сложности, то после выполнения экспериментатор предлагал ребенку попробовать свои силы в задании на уровень выше.

Опираясь на серии, выделенные Г.А. Урунтаевой, и внося при этом свои коррективы в соответствии с возрастом и целью нашего эксперимента, мы получили результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Результаты констатирующего эксперимента по сериям

№	Имя, фамилия ребенка	Первая серия – физическое упражнение		Вторая серия – интеллектуальное задание (разрезные картинки)		Третья серия – изобразительная деятельность (рисование)	
		Воспитатель	Воспитанник	Воспитатель	Воспитанник	Воспитатель	Воспитанник
1.	Милана З.	трудная	средняя	трудная	трудная	средняя	средняя
2.	Таисия П.	средняя	средняя	средняя	средняя трудная	средняя	средняя
3.	Дарья К.	легкая	легкая средняя	средняя	средняя трудная	легкая	легкая
4.	Тимофей Т.	легкая	легкая средняя	трудная	трудная	трудная	трудная
5.	Станислав С.	легкая	средняя	трудная	трудная	средняя	трудная
6.	Владимир П.	средняя	средняя	средняя	средняя	средняя	средняя
7.	Анна П.	средняя	средняя	средняя	трудная	легкая	легкая средняя

8.	Соня З.	средняя	трудная	легкая	средняя	трудная	трудная
9.	Роман С.	легкая	средняя	легкая	трудная	средняя	средняя
10.	Алёна К.	легкая	средняя	средняя	трудная	легкая	легкая
11.	Дмитрий Л.	средняя	средняя трудная	средняя	трудная	легкая	легкая
12.	Тимофей С.	легкая	средняя	трудная	трудная	легкая	средняя
13.	Алёна Б.	трудная	трудная	трудная	трудная	трудная	трудная
14.	Вероника Н.	средняя	средняя	легкая	трудная	легкая	легкая

Из полученных результатов, представленных выше в таблице, можно сделать следующие выводы.

Серия 1. Физическое упражнение. Большинство детей из группы выбирают для себя средний уровень сложности задания, что говорит о хорошем показателе физической подготовки.

Серия 2. Интеллектуальное задание. Большинство детей из группы выбирают для себя средний или трудный тип сложности задания. Такие показатели могут говорить о том, что пазлы вызывают интерес у детей, в связи с чем, они выбирают наиболее трудные пути решения поставленной задачи. Также мы предполагаем, что на выбор сложности задания могла повлиять тема, использованная в изображениях пазлов – мультфильмы и сказки.

Серия 3. Изобразительная деятельность. Большинство детей группы выбирают для себя средний или легкий тип сложности задания. Такие показатели могут говорить о том, что изобразительная деятельность не вызывает интереса у детей, в связи с чем, они выбирают наиболее простой путь решения поставленной задачи. Также причиной подобных результатов может служить заранее определенная тема рисунка, в нашем случае – морская тематика.

При выборе сложности задания есть некоторые расхождения между оценкой собственных сил и мнением воспитателя (представлены в столбцах «Воспитатель», «Воспитанник» в таблице 1), что можно отнести к одной из особенностей проявления чувства гордости за собственные достижения.

У большей части испытуемых мнения относительно собственного выбора сложности задания и сложности, которую ему может поручить воспитатель, являются идентичными. У остальных респондентов наблюдается расхождение в обозначении

собственного мнения и возможного мнения воспитателей при выборе сложности задания. Условно мы обозначили эти мнения как «сходства» и «различие».

Показатели «Сходства» мнений могут исходить из двух вариантов: первый – ребенок неумело расценивает собственные силы при выборе задания, в основном опираясь на прошлый опыт, связанный с данной деятельностью, и мнение взрослого, который давал качественную оценку его действиям, это могло послужить «слиянию» мнений. Второй вариант – ребенок, в силу собственных возрастных особенностей, не способен воспринимать ситуацию с других ракурсов. Собственное непосредственное восприятие действительности воспитанник заведомо считает истинным, не отделяя собственное «Я» от окружающих реалий.

Анализируя показатель «различия» мнений, можно сделать вывод, что дети оценивают свои результаты выше, чем, если бы их оценил взрослый. Здесь, также как и в случае «сходства» мнений, присутствует два варианта появления подобных результатов. Первый вариант – ребенок объективно и грамотно оценивает собственные силы, при выборе уровня сложности задания учитывает собственные возможности. Ребенок анализирует варианты и приходит к выводу о том, что его реальные возможности шире, чем мнение о его же возможностях с точки зрения педагога. Мы можем предположить, что это связано с посещением дополнительных занятий, тренировок или занятий дома с родителями. Исходя из этого, ребенок выбирает для себя более сложный вид задания. Второй вариант наличия расхождения в оценке уровня сложности выполнения задания со стороны взрослого и собственно ребенком могут быть связаны с возрастными особенностями дошкольников. Некоторые из респондентов находятся на пороге кризиса 7 лет и демонстрируют один из его симптомов – завышенный уровень самооценки.

После выполнения заданий с детьми проводилась беседа. При вопросе экспериментатора: «Когда я тебя похвалила, что ты почувствовал(а)? Какие чувства ты испытал(а)?» все дети положительно ответили на поставленный вопрос. Например, Дарья К.: «Хорошие чувства, радость и вот гордость...»; Анна П.: «Гордость, радость, а еще веселье, потому что я смогла, я молодец...»; Алёна Б.: «Мне приятно было, я испытала...радость и гордость...».

Исходя из реакции детей на похвалу экспериментатора и ответы на вопросы, можно сделать вывод, что дети испытывают позитивные чувства при выполнении заданий, но не дифференцируют чувства «гордость» и «радость». Это может свидетельствовать о том, что дети редко сталкиваются с как таковым понятием «гордость» в обыденной жизни и на занятиях. Кроме того, наблюдается

отождествление чувства гордости за собственные достижения с приятными и важными событиями; достигнутыми в той или иной деятельности высокими результатами, что сопровождается положительным эмоциональным состоянием, радостью.

Результаты, полученные нами, свидетельствуют о следующем: одной из особенностей чувства гордости за собственные достижения у детей 5-6 лет становится все больший ориентир в выборе сложности задания и оценке результатов на свое мнение, а не только мнение воспитателя (в отличие от трех лет, где оно было определяющим). Следующей особенностью данной группы испытуемых стало ослабление стремления детей доводить дело до конца в случае неудач. Мы связываем эту особенность с близостью кризиса семи лет и увеличением количества видов деятельности, где ребенок может проявить себя. Касательно стремления к демонстрации достижения взрослому: симптом наблюдается и у детей данного возраста. Слыша одобрение, поддержку со стороны экспериментатора дети часто брались за более трудное задание.

Список литературы

1. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные образования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. №5. С.78-85.
2. Клыпа О.В., Шатохина А.М. Формирование личностного качества «гордость за достижения» у детей трехлетнего возраста: развитие детской самостоятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68,2. С.147-151.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: федер. стандарт: от 17.10.2013, №1115 (ред. от 08.11.2022). Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobr-nauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения: 08.06.2023).
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. М.: ВЛАДОС. 1995. 291 с.
5. Kwon Y., Park K. Merits matter: A new perspective on multifaceted pride and its effects on conspicuous consumption. *Psychology & Marketing*. 2022. Vol.40. P. 995–1011.
6. Sommet N., Elliot A.J. Achievement Goals. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* // Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds). Springer, Cham. 2020. P. 17-20.

УДК 378.1

Ганеева А.Р., Овчинникова А.С., Аркатова А.А. Применение динамической программы «Geogebra» на уроках математики

Ганеева Айгуль Рифовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Математики и прикладной информатики» Елабужского института Казанского федерального университета
Россия, г. Елабуга

Овчинникова Алина Сергеевна

студентка 3 курса, факультет «Педагогики и психологии», Набережночелнинский государственный педагогический университет, Россия, г. Набережные Челны

Аркатова Анна Андреевна

студентка 1 курса, факультет «Математики и информатики», Набережночелнинский государственный педагогический университет, Россия, г. Набережные Челны

Application of the dynamic program "Geogebra" in math lessons

Ganeeva Aigul Rifovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Applied Informatics of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Russia, Yelabuga

Ovchinnikova Alina Sergeevna

the 3rd year student, Faculty of Pedagogy and Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Russia, Naberezhnye Chelny

Arkatova Anna Andreevna

the 1st year student, Faculty of Mathematics and Computer Science, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Russia, Naberezhnye Chelny

Аннотация. На сегодняшний день образование вышло на новый уровень. Создается множество технологий, упрощающих работу преподавателей. Это связано с тем, что такая тенденция как информатизации образования стала главным приоритетом во всей системе образования. Учителям математики для демонстрации алгебраических и геометрических моделей на помощь приходят динамические программы. В статье рассмотрим программу GeoGebra, которая будет полезна при изучении функций в курсе алгебры основной школы.

Ключевые слова: цифровизация образования, информационные ресурсы, математическое образование, алгебра, функции, динамические программы, GeoGebra.

Abstract. Nowadays education has reached a new level. A lot of technologies are being created that simplify the work of teachers. This is due to the fact that such a trend as the informatization of education has become a top priority in the entire education system. Dynamic programs come to the aid of mathematics teachers to demonstrate algebraic and geometric models. In the article, we will consider the GeoGebra program, which will be useful when studying functions in a basic school algebra course.

Keywords: digitalization of education, information resources, mathematical education, algebra, functions, dynamic programs, GeoGebra.

Цифровой мир вносит изменения в систему образования. На помощь учителю приходят новые информационные ресурсы и технологии. Учитель должен идти в ногу со временем, адаптировать новые тренды в обучение своего предмета. Цифровая среда учителя включает инструменты коммуникации, образовательные платформы и ресурсы, а также специальные интерактивные программы. Все это обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса. Учитель математики помогает ученикам в интерактивной форме понять столь сложную и точную науку. Практикующие педагоги в своих исследованиях демонстрируют опыт применения среды GeoGebra на уроках алгебры [2] и геометрии [1]. В нашей работе мы рассмотрели возможности информационных технологий в преподавании алгебры основной школы. Алгебра включает в себя тождественные преобразования выражений, функции и их графики, решение уравнений и неравенств и др. Данные темы имеют большой объем арифметических операций. Успех в изучении алгебры обучающиеся получают путем усердного решения и повторения теоретического материала. Информационные технологии приходят на помощь участникам образовательного процесса для наглядной демонстрации математических моделей, а также помогают учителю организовать индивидуальный подход, проектную деятельность обучающихся. В зависимости от темы урока и основных дидактических структур, учитель имеет огромный выбор программных продуктов, которые сможет адаптировать на любой этап от изучения нового материала до повторения и организации самостоятельной работы обучающихся.

Представим возможности применения среды «GeoGebra» в процессе изучения графиков функций 7-9 классов.

Тема «График линейной функции». Для демонстрации графика линейной функции $y = kx + b$ следует рассмотреть различные случаи расположения функции в зависимости от значений коэффициентов k и b .

В первую очередь следует вспомнить, графиком прямой пропорциональности $y = kx$ является прямая проходящая через начало координат. При $k > 0$ график расположен в I и III координатных четвертях. А при $k < 0$ график расположен во II и IV координатных четвертях.

Среда GeoGebra позволит продемонстрировать график функций $y = kx$ в зависимости от значений коэффициента k .

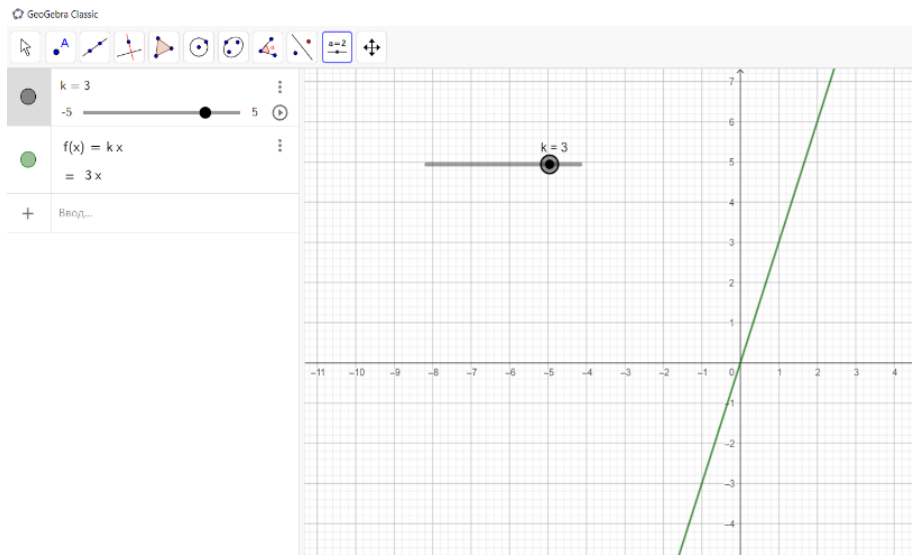


Рисунок 1. График функции $y = kx$, при $k > 0$.

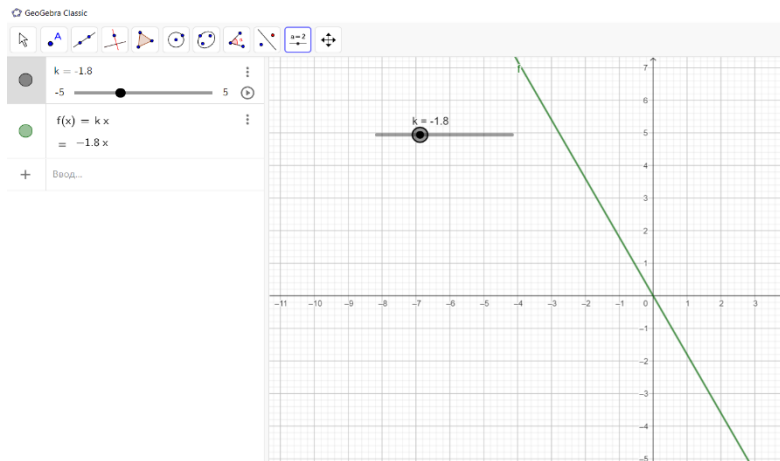


Рисунок 2. График функции $y = kx$, при $k < 0$.

Рассмотрим случаи расположения линейной функции в зависимости от значения свободного члена b . При $b > 0$ график функции $y = kx$ необходимо перенести на b единиц вверх. При $b < 0$ график функции $y = kx$ необходимо перенести на b единиц вниз.

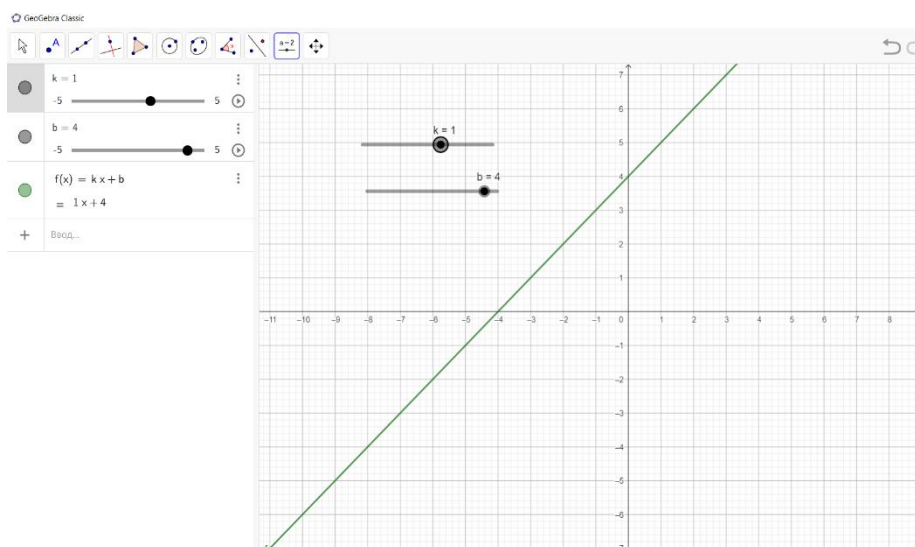


Рисунок 3. График функции $y = kx + b$, при $b > 0$.

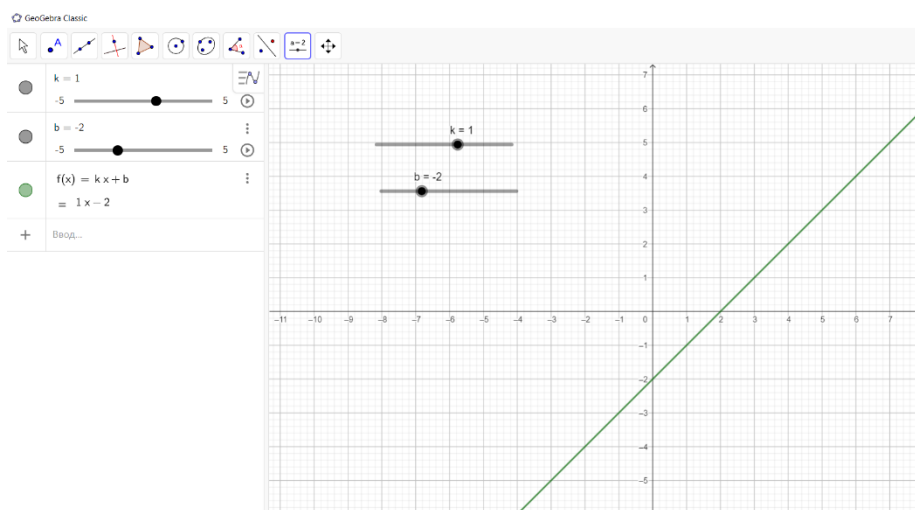


Рисунок 4. График функции $y = kx + b$, при $b < 0$.

Динамическая программа поможет экспериментировать и получать различные случаи в зависимости от коэффициентов. В качестве коэффициентов можно задавать целые и дробные числа.

Пример 1. Рассмотрим этапы построения функции $y = 3x - 2$.

1) строим график функции $y = 3x$, проходящей через начало координат и через точку, например, (2; 6).

2) далее график функции $y = 3x$ перенесем на две единицы вниз.

Получим итоговый график функции $y = 3x - 2$.

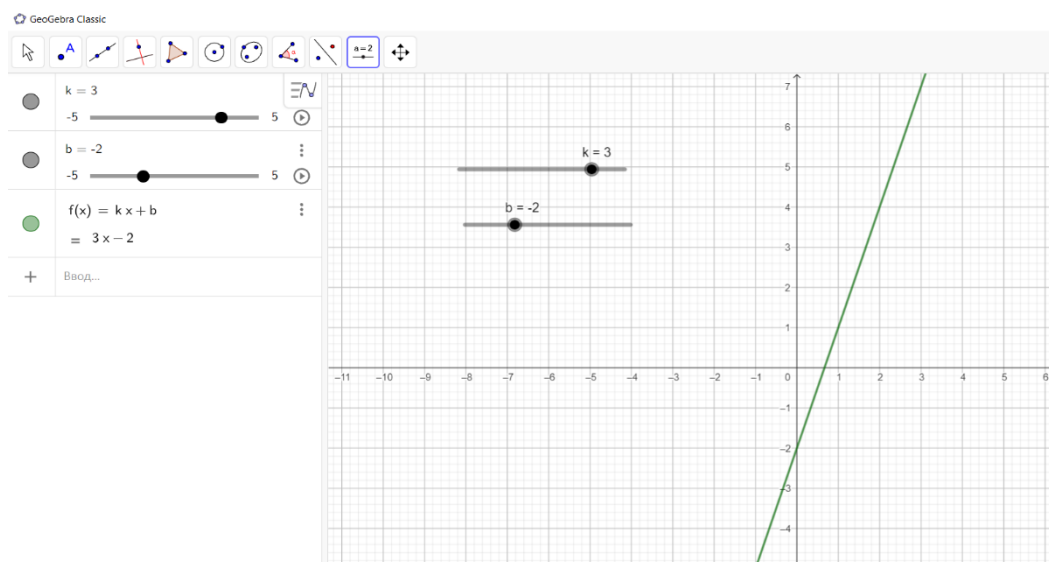


Рисунок 5. График функции $y = 3x - 2$.

Рекомендуем на первоначальных этапах изучения линейных функций использовать традиционные способы построения. Это необходимо для того, чтобы в процессе изучения функций обучающиеся самостоятельно закрепили способы построения в тетрадах, отработали умение строить графики функций по точкам, выбирать масштаб, изучили свойства функций и др.

Пример 2. Построить график функции $y = (x + 5)^2 + 3$.

Решение. Построим график заданной функции последовательно.

1. Строим график $y = x^2$.

2. График $y = (x + 5)^2$ получается из графика $y = x^2$ параллельным переносом последнего на пять единиц влево.

3. График $y = (x - 2)^2 + 3$ получается из графика функции $y = (x - 2)^2$ параллельным переносом последнего вдоль оси ординат на 3 единицы вверх.

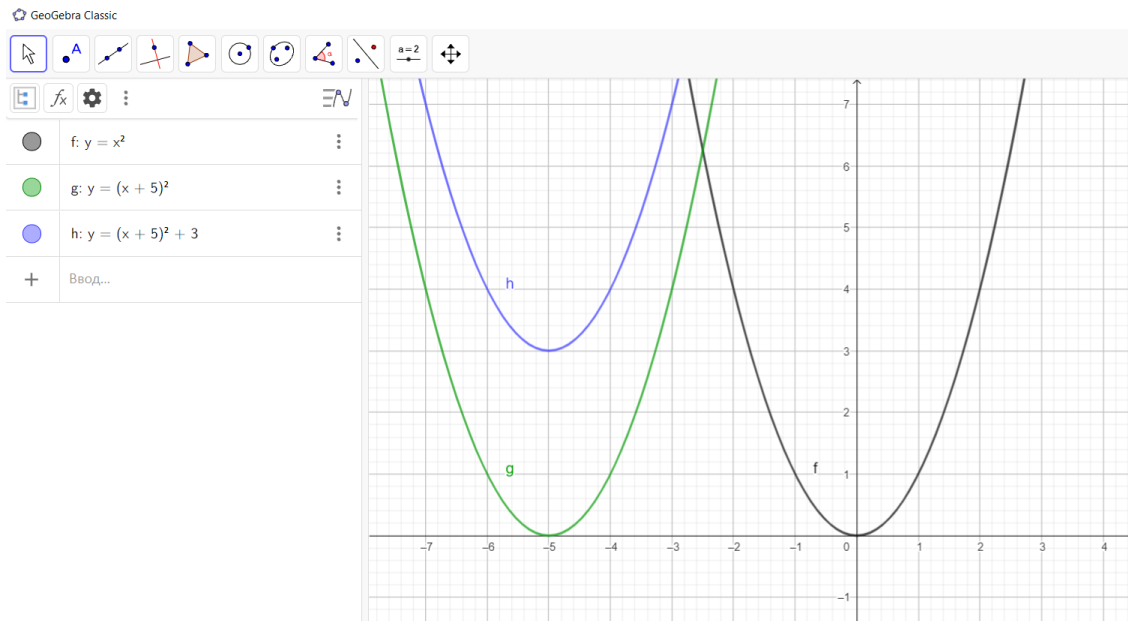


Рисунок 6. График поэтапного построения функции $y = (x + 5)^2 + 3$.

Пример 3. Построить график функции $y = x^2 - 4x - 1$.

Решение. Выделим полный квадрат в формуле.

$$y = x^2 - 4x + 4 - 4 - 1 = x^2 - 4x + 4 - 5 = (x - 2)^2 - 5.$$

Построим график заданной функции $y = (x - 2)^2 - 5$ последовательно.

1. Строим график $y = x^2$.

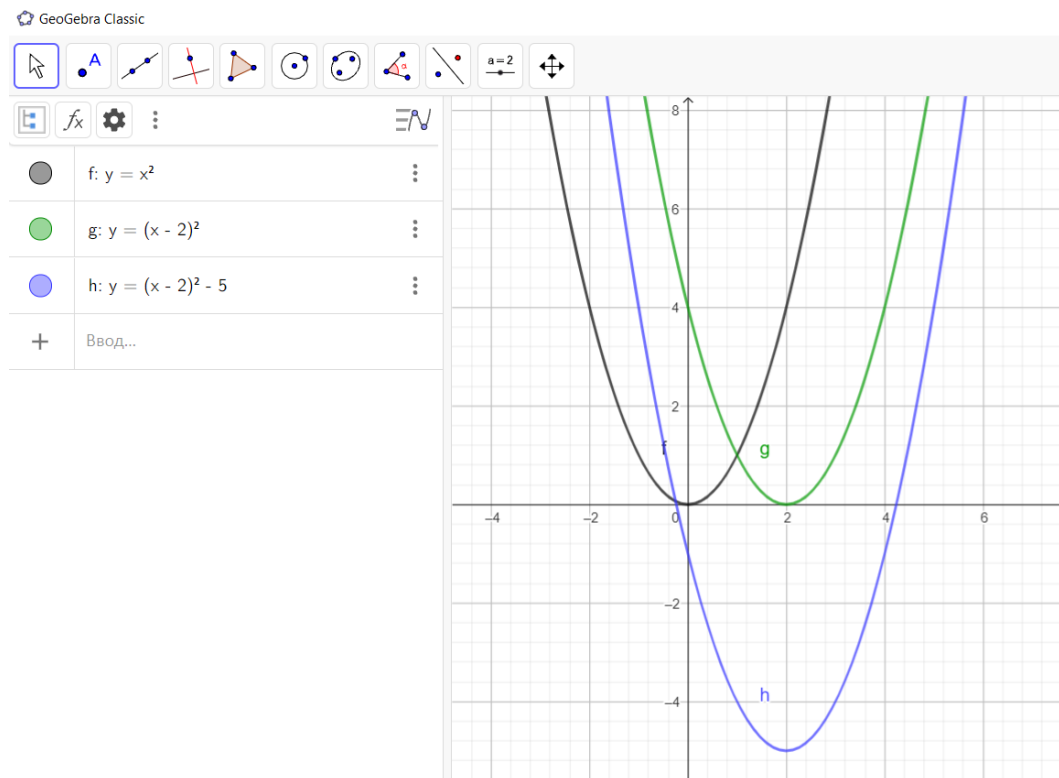


Рисунок 7. График поэтапного построения функции $y = x^2 - 4x - 1$.

2. График $y = (x - 2)^2$ получается из графика $y = x^2$ параллельным переносом последнего на две единицы вправо.

3. График $y = (x - 2)^2 - 5$ получается из графика функции $y = (x - 2)^2$ параллельным переносом последнего вдоль оси ординат на 5 единиц вниз.

Пример 4. Построить график функции $y = \left| 2 - \frac{1}{x-2} \right|$.

Решение. Построим график заданной функции $y = \left| 2 - \frac{1}{x-2} \right|$ последовательно.

1. Строим график $y = \frac{1}{x}$.

2. График $y = \frac{1}{x-2}$ получается из графика $y = \frac{1}{x}$ параллельным переносом последнего на две единицы вправо.

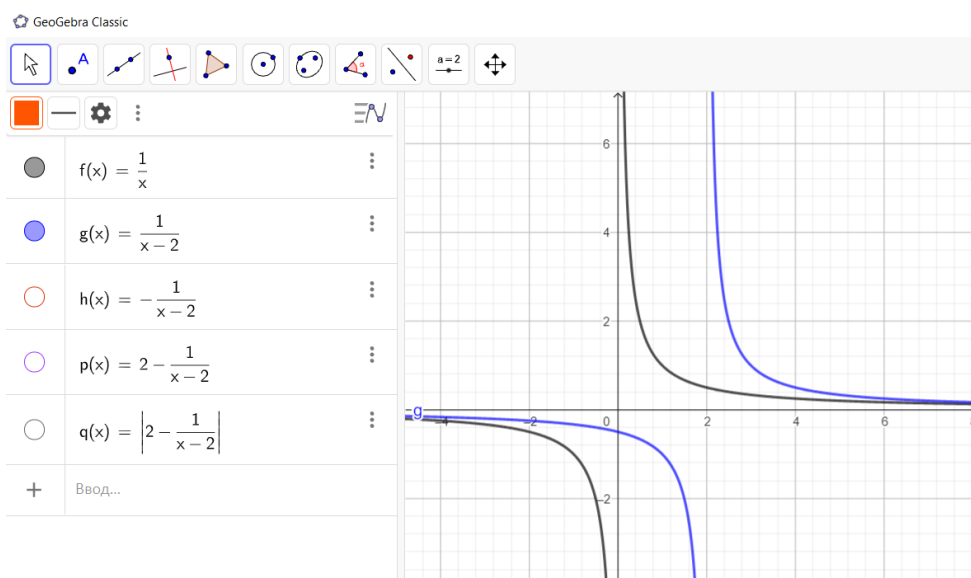


Рисунок 8. График поэтапного построения функции $y = \frac{1}{x-2}$.

3. График $y = -\frac{1}{x-2}$ получается из графика функции $y = \frac{1}{x-2}$ отражением последнего относительно оси Ox .

4. График $y = 2 - \frac{1}{x-2}$ получается из графика функции $y = -\frac{1}{x-2}$ параллельным переносом последнего на две единицы вверх.

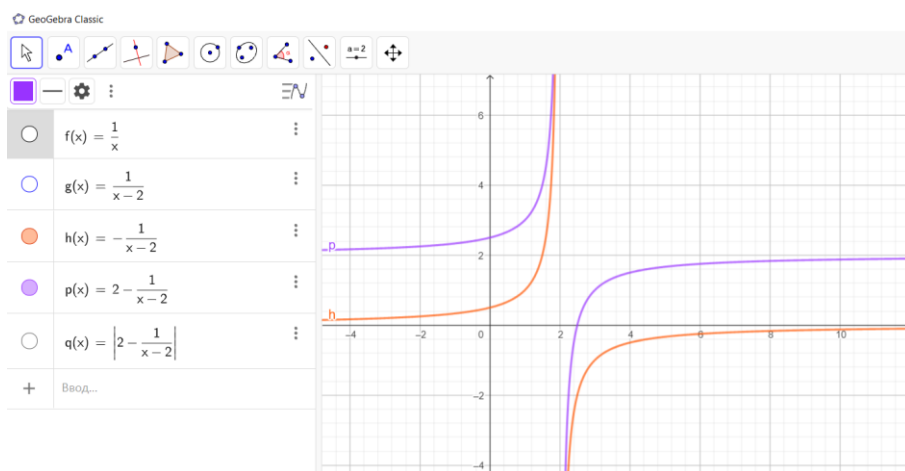


Рисунок 9. График поэтапного построения функции $y = 2 - \frac{1}{x-2}$.

5. График $y = \left| 2 - \frac{1}{x-2} \right|$ получается из графика функции $y = 2 - \frac{1}{x-2}$ отражением нижней части графика относительно оси Ox , а верхняя часть графика остается без изменений.

$$\frac{1}{x} \rightarrow \frac{1}{x-2} \rightarrow -\frac{1}{x-2} \rightarrow 2 - \frac{1}{x-2} \rightarrow \left| 2 - \frac{1}{x-2} \right|$$

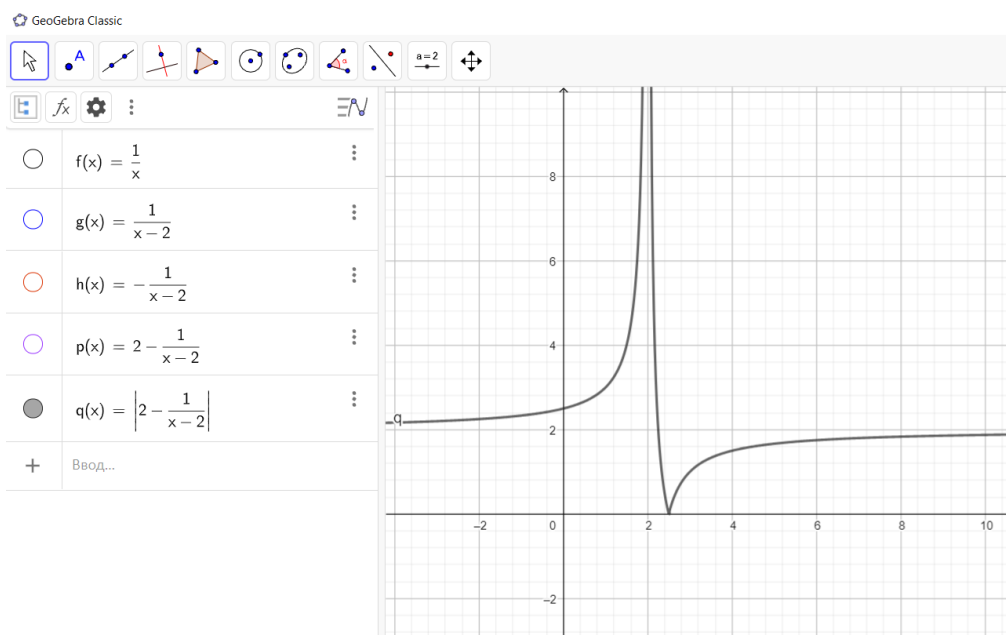


Рисунок 10. График поэтапного построения функции $y = \left| 2 - \frac{1}{x-2} \right|$.

Таким образом, мы рассмотрели возможности динамической программы GeoGebra для построения графиков функций. Такие программы позволяют вывести исследование на качественно новый уровень, а именно изучить различные случаи решения задач графическим методом.

Данная цифровая платформа GeoGebra может создать урок увлекательным и интересным, поскольку современные учащиеся чаще всего испытывают трудности при обучении математики, особенно в старших классах. Поэтому преподаватели стали часто прибегать к использованию различных цифровых программ, позволяющих мотивировать ребят к обучению и получению новых знаний.

Список литературы

1. Ганеева А.Р. Применение среды GEOGEBRA на уроках математики / А.Р.Ганеева // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы IV Международной. науч.-прак. конф. (Чебоксары: 23 апр. 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». 2015. – С. 252-254.
2. Ненартович М.В. К вопросу использования динамической среды Geogebra при формировании некоторых понятий алгебры / М. В. Ненартович // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения NEXT: Материалы Международной научно-практической конференции, Гродно, 20 января 2021 года / Редколлегия: С.А. Сергейко [и др.]. – Гродно: Государственное учреждение образования "Гродненский областной институт развития образования", 2021. – С. 240-245.

УДК 373.1

Данилкова Е.Р. Возможности веб-сервиса "Quizizz" в современном образовательном процессе

Данилкова Екатерина Руслановна

студент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец
Danilkovakaterina@yandex.ru

Научный руководитель Кузнецов Денис Владимирович

к.ф.-м.н., доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец
kuznetcovdv007@mail.ru

Danilkova E.R. Possibilities of the "Quizizz" web service in the modern educational process

Danilova Ekaterina Ruslanovna

Student, Yelets State University named after I. A. Bunin, Yelets

Scientific adviser Kuznetsov Denis Vladimirovich

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Yelets State University them. I. A. Bunina, Yelets

Аннотация. В данной статье рассматривается применение современных информационных технологий в образовательном процессе. В качестве образовательной платформы используется интернет-ресурс "Quizizz". В статье рассматривается применение данного сервиса как эффективный метод развития познавательной активности, мотивации и интереса к обучению, а так же как способ организации этапов урока. Показан практический опыт интеграции платформы в образование средней школы.

Ключевые слова: Quizizz, тесты, образовательный процесс, информационные технологии.

Abstract. This article discusses the use of modern information technologies in the educational process. The Internet resource "Quizizz" is used as an educational platform. The article considers the use of this service as an effective method of developing cognitive activity, motivation and interest in learning, as well as a method of organizing the stages of the lesson. The practical experience of integrating the platform into secondary school education is shown.

Keywords: Quizizz, tests, educational process, information technology.

Образование является одной из важнейших сфер человеческой деятельности, и оно гарантирует формирование социального интеллектуального потенциала. Активное развитие информационных технологий требует от педагогов умений грамотно и эффективно совмещать их с традиционным обучением. На данный момент происходит интеграция ИКТ в систему образования, которая проявляется в создании большого количества образовательных платформ и приложений.

Эффективным и интересным продуктом является электронный образовательный ресурс «Quizizz», который предоставляет возможность учителям (различным пользователям) удобно, просто и красочно конструировать интерактивные упражнения. Данная платформа позволяет создавать тесты, викторины, игры по любому предмету. Благодаря сервису «Quizizz» преподаватель может сделать оригинальным и увлекательным любой этап занятия [1].

С помощью сервиса «Quizizz» учитель может:

- Создать интересную интеллектуальную игру;
- Провести быстрое тестирование по любой теме;
- Организовать групповую работу на уроке;
- Отслеживать результаты каждого школьника и класса в целом;

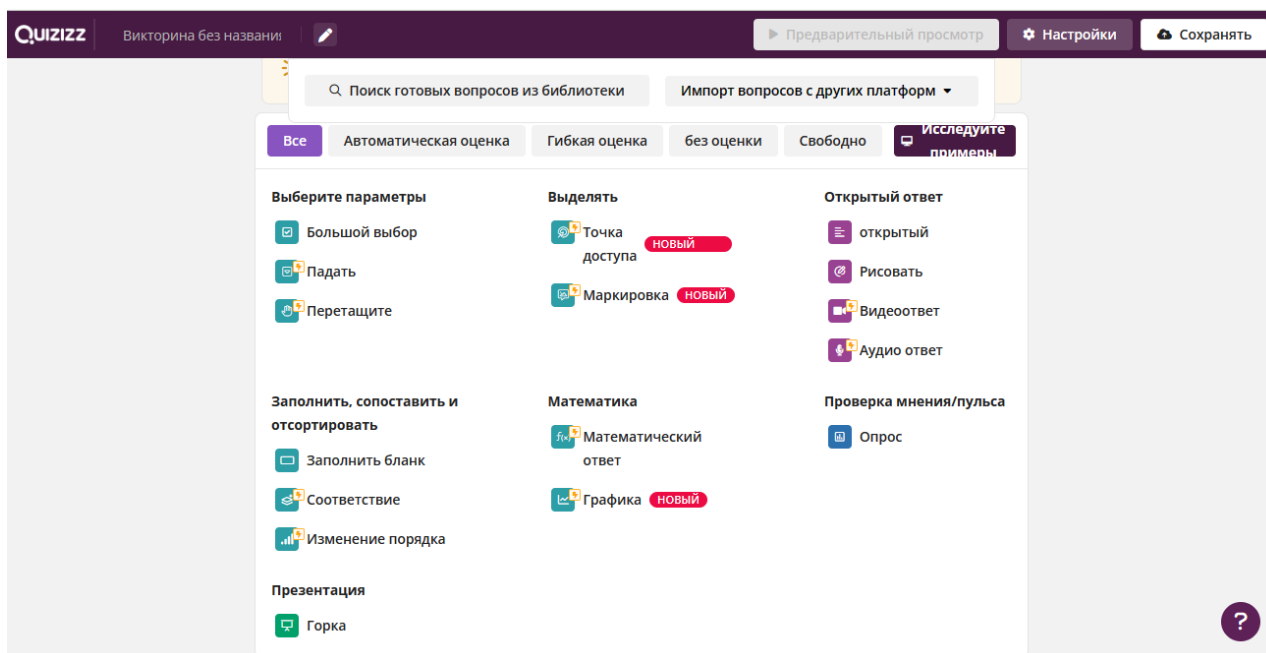


Рисунок 1. Интерфейс сайта "Quizizz"

Интерфейс данного приложения довольно прост (рис.1), что позволяет учителю быстро создать и провести викторину или опрос, используя любые современные гаджеты. Помимо создания собственных упражнений, учитель может воспользоваться готовыми тестами (шаблонами), что также облегчает процесс подготовки. В свою очередь, ученикам для прохождения задания также потребуются смартфоны, компьютеры или планшеты, что делает ресурс «Quizizz» мобильным и доступным. Несомненным достоинством является бесплатный доступ, хотя для доступа к некоторым функциям потребуется платная подписка. Красочный фон, музыкальное сопровождение, яркие аватары делают урок более интересным и зрелищным [5].

Опрос для обучающихся одинаковый, однако каждый получает задание в случайном порядке, что позволяет ученикам работать в своем темпе. Использование учениками телефона наталкивает на мысль, что у них есть возможность найти ответы в сети Интернет. Эта возможность сводится к минимуму, ведь сайт позволяет поставить таймер на каждое задание, поэтому у ребенка не будет времени воспользоваться дополнительными источниками.

Приложение "Quizizz" помогает повысить интерес обучающихся к предмету, развить их познавательную активность и мотивацию, сформировать коммуникативные навыки, умения анализировать и оценивать свой уровень знаний, разрабатывать стратегию для достижения высоких результатов. Данный сервис дает учителю обратную связь об успехах своих учеников [2, 4].

Преимущества сервиса «Quizizz»:

- Создание викторин и тестов разных форматов;
- Интерфейс на русском языке;
- Позволяет быстро создать упражнение;
- Демонстрация рейтинга успехов учащихся в реальном времени;
- Поддерживает работу с изображениями;
- Упражнения по любому предмету.

Тестирование в образовательном процессе является быстрым и эффективным способом проверки знаний, поэтому без них не обходится ни один преподаватель. И в этом и заключается суть применения "Quizizz" [3].

Когда викторина будет готова, остается только поделиться ею с обучающимися. Регистрация не требуется, достаточно будет ввести 5-значный код или использовать QR-код. Результаты опроса можно посмотреть сразу по завершению, а также в личном кабинете учителя. Это позволяет отслеживать успехи каждого ученика и качество усвоения определенных тем и вопросов.

Личный опыт.

Апробация данной платформы проводилась в 7 классе на уроках алгебры по пройденным темам за первые две четверти. Были поставлены следующие задачи:

- Повторение пройденного материала.
- Развитие навыков применения теоретических знаний.
- Развитие коммуникативных способностей, в том числе умения работать в команде.

Основные цели: развитие познавательной активности и мотивации школьников, анализ качества усвоения материала.

Школьники проявили активность и навыки работы в команде. Платформа позволила вовлечь обучающихся в учебный процесс посредством игры. В процессе прохождения теста активизируется непроизвольное запоминание, что улучшает усвоение материала.

Сервис позволяет отслеживать результаты обучающихся, анализировать, какие из тем усвоены, а какие нужно повторить. Вся необходимую информацию прохождения тестирования по каждому ученику и классу в целом можно посмотреть во вкладках: “Отчет” - высвечивается точность прохождения и количество верных ответов каждого ученика; и “Обзор” - высвечиваются вопросы, а также точность ответа на определенный вопрос среди всего класса.

Платформа Quizizz была апробирована в двух восьмых классах и одном седьмом. При использовании данной платформы было выявлено улучшение качества знаний обучающихся, повышение познавательной активности и развитие мотивации школьников. Среди учеников был проведен следующий опрос:

1. Нравится ли Вам Quizizz? a) Да b) Нет c) Затрудняюсь ответить	2. Сложно ли обучаться в Quizizz? a) Да b) Нет c) Затрудняюсь ответить
3. Много ли заданий, которые вызывают затруднения? a) Да b) Нет c) Затрудняюсь ответить	4. Помогает ли Вам Quizizz усвоить новые темы? a) Да b) Нет c) Затрудняюсь ответить
5. Есть ли задания, которые Вы совсем не понимаете? a) Да b) Нет c) Затрудняюсь ответить	6. Хотите ли Вы продолжить работать в Quizizz? a) Да b) Нет c) Затрудняюсь ответить

По итогам тестирования получили следующие результаты (табл.1):

Таблица 1. Результаты опроса среди учеников

Номера вопросов	Ответы			Результат
	Да	Нет	Затрудняюсь	
7 класс				
1	16	2	3	74%
2	2	14	5	
3	5	12	4	
4	13	4	4	
5	5	14	2	
6	16	2	3	
8 б класс				
1	26	1	1	87%
2	0	27	1	
3	3	22	3	
4	24	3	1	
5	9	14	5	
6	26	1	1	
8 в класс				
1	7	0	2	81%
2	0	7	2	
3	2	6	1	
4	8	1	0	
5	4	1	4	
6	6	1	2	

Опрос был проведен для получения обратной связи от школьников и анализа их мнения по данному сайту. Анкета состояла из 6 вопросов с выбором ответа: да, нет, затрудняюсь ответить. В качестве результатов рассматривалось отношение количества положительных ответов на общее количество ответов. В опросе принимали участие 21 человек из 7 “б”, 28 человек из 8 “б” и 9 человек из 8 “в”. Результаты показывают процент удовлетворенности школьниками сайта Quizizz.

Проведенное анкетирование выявило в целом хороший уровень удовлетворенности школьников данным сайтом. Некоторые задания вызывали трудности. Это связано с рядом причин: непонятной формулировкой вопроса, низким уровнем подготовки, непониманием темы и т.д. Однако, можно отметить, что у обучающихся вырос уровень мотивации, проявился интерес к предмету, улучшилось качество знаний и понимание определенных тем.

На основании всего сказанного, можно сделать определенный вывод, что сервис «Quizizz» является полезным помощником для учителей, а также эффективным средством обучения.

Список литературы

1. Алешин, А. П. Web-сервис "Quizizz" как эффективное средство в руках учителя при проектировании основных этапов современного урока / А. П. Алешин // Инновационные технологии в современном образовании : сборник материалов VII Международной научно-практической интернет-конференции, Королев, 12 декабря 2019 года. – Королев: Общество с ограниченной ответственностью "Научный консультант", 2019. – С. 13-16. – EDN VBZJCS.
2. Федорова, Е. Н. Использование интерактивной образовательной платформы Quizizz как средства формирующего оценивания / Е. Н. Федорова // Педагогика современности. – 2022. – № 2(24). – С. 39-41. – EDN SXDXAO.
3. Чингалаев, С. А. Создание интерактивного урока при помощи сервиса Quizizz / С. А. Чингалаев // Постулат. – 2021. – № 1(63). – EDN SWWFVJ.
4. Шираз, И. Н. Образовательные программы Quizlet, Quizizz и Kahoot в преподавании РКИ (русского языка как иностранного) / И. Н. Шираз // Русистика без границ. – 2019. – Т. 3, № 3. – С. 86-95. – EDN BXZWHN.
5. Quizizz: сервис для создания викторин / [Электронный ресурс] // Quizizz : [сайт]. — URL: <https://quizizz.com/?lng=ru>.

УДК 159.923

Мишин С.В., Мишин И.С. Взаимосвязь сценической речи и актерского мастерства: как развивать у подростков творческий потенциал

Мишин Сергей Владимирович

аспирант кафедры «Педагогика» АО ЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА», РФ, г. Москва

Мишин Иван Сергеевич

аспирант кафедры «Педагогика» АО ЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА», РФ, г. Москва

The relationship between speaking and acting: how to develop adolescents' creativity

Mishin Sergey Vladimirovich,

Postgraduate student in the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Law MFUA
Russia, Moscow

Mishin Ivan Sergeevich,

Postgraduate student in the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Law MFUA
Russia, Moscow

Аннотация. В этой статье рассматриваются различные теории, которые описывают развитие социально-когнитивных навыков, множественного интеллекта и драматургического анализа. Особое внимание уделяется роли этих теорий в понимании взаимосвязи между речью, актерским и творческими способностями у подростков. Эти теории помогают осветить важность наблюдения, имитации, подкрепления, разных типов интеллекта, социального взаимодействия и психологического состояния «потока» для развития творческого самовыражения через речь и игру. В статье также перечислены навыки, которые могут быть развиты у подростков благодаря выступлениям и актерскому мастерству, такие как эффективное общение, эмоциональный интеллект, сотрудничество, умение решать проблемы и развитие уверенности.

Ключевые слова: сценическая речь, актерское мастерство, подростки, творческий потенциал, самовыражение, театральное искусство, творческие способности, импровизация

Abstract. This article reviews various theories that describe the development of social cognitive skills, multiple intelligences, and dramaturgical analysis. Particular attention is paid to the role of these theories in understanding the relationship between speech, acting, and creative abilities in adolescents. These theories help illuminate the importance of observation, imitation, reinforcement, different types of intelligence, social interaction, and the psychological state of «flow» in developing creative expression through speech and play. The article also lists skills that adolescents can develop through speaking and acting,

such as effective communication, emotional intelligence, cooperation, problem-solving skills, and confidence development.

Keywords: stage speech, acting, adolescents, creativity, self-expression, theater, creativity, improvisation

Изучение развития творческого потенциала подростков через актерское мастерство и сценическую речь является весьма актуальным и важным. Подростковый возраст – это решающий период для личностного роста и самопознания. Занятия актерским мастерством и сценической речью позволяют подросткам исследовать различные роли, эмоции и перспективы, способствуя самовыражению и уверенности в себе.

Проблемам развития личности в подростковом возрасте посвящены исследования многих ученых: В.А. Аверина, А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, В.Ю. Лешера, Б.Т. Лихачева, Р.С. Немова, С.Т. Шацкого, Э. Шпрангера, Д.Б. Эльконина. Тем не менее, до сих пор не изучена специфика воспитательных возможностей театральной студии для подростков, не выявлены условия и способы активизации ее влияния на развитие их творческих способностей.

Речь, актерское мастерство и творчество охватывают ряд понятий, которые способствуют эффективному общению и развитию выразительных способностей. Некоторые из этих понятий включают модуляцию голоса, импровизацию, эмоциональное выражение, рассказывание историй и творческое сотрудничество. Более подробное содержание компонентов сценической речи представлено в таблице.

Таблица. Компоненты сценической речи [1]

Компоненты сценической речи	Характеристика компонента
1. Голос и его особенности	Включает звуковые качества, тембр, громкость, высоту, звучность.
2. Дыхание и его техника	Включает использование дыхательных техник для поддержания и управления голосом.
3. Дикция и произношение	Относится к ясности и четкости звучания речи.
4. Интонация и ритмика	Относится к музыкальности речи, включая тон, ударение и ритм.
5. Артикуляция и фонематика	Включает произношение и связь звуков в словах и предложениях.
5. Эмоциональность и экспрессия	Относится к способности передавать эмоции и чувства через речь.
6. Вокальная и физическая выразительность	Включает использование тела и голоса для усиления выразительности речи.
7. Языковая и речевая компетентность	Относится к знанию и использованию языка, включая грамматику, словарный запас и стилистические конвенции.
8. Использование пауз и замедлений	Относится к использованию пауз и замедлений для усиления эффекта и ритма речи.
9. Сценическое присутствие и взаимодействие	Включает умение поддерживать внимание аудитории и взаимодействовать со зрителями и сценическим пространством.

Техники актерского мастерства играют важную роль в развитии подростков и их способности выразить себя на сцене.

Модуляция голоса – это намеренное изменение тона, высоты тона, громкости и темпа речи или актерской игры. Например, актер может использовать глубокий, резонирующий голос, чтобы изобразить сильного персонажа, а оратор может изменять свой голос, чтобы привлечь аудиторию во время презентации.

Импровизация – это спонтанное создание и исполнение без предварительного планирования или сценария. Она побуждает актеров думать на своих ногах, адаптироваться к неожиданным ситуациям и сотрудничать с другими для создания увлекательных сцен. Упражнения на импровизацию в актерском мастерстве способствуют развитию креативности и быстроты мышления. Аналогично, в публичных выступлениях включение импровизированных ответов во время вопросов и ответов может продемонстрировать креативность и способность к адаптации [9].

Эмоциональное выражение включает в себя эффективную передачу подлинных эмоций с помощью голоса, мимики, языка тела и жестов. Умелое эмоциональное выражение усиливает творческое воздействие выступлений и публичных речей. Например, актер, изображающий трагического персонажа, может передать горе и отчаяние с помощью выражения лица и вокала.

Рассказ – это искусство повествования убедительных историй с помощью устных слов или выступлений. Оно включает в себя построение увлекательного повествования, вовлечение аудитории и использование выразительных приемов, чтобы оживить историю.

Повествование – это мощный инструмент как в актерском мастерстве, так и в ораторском искусстве. Например, мотивационный оратор может использовать личные анекдоты и яркие истории, чтобы установить связь с аудиторией и творчески передать свое послание.

Физическая экспрессия включает использование тела и жестов для передачи эмоций и создания характера. Подростки учатся контролировать свое тело, осознавать позу, движение и физическую выразительность, чтобы эффективно передать свои мысли и чувства.

Работы К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, Е.Б. Вахтангова и их последователей выявили ряд существенных особенностей импровизации как составной части эстетики театра, ее философии, как вида художественного творчества и как приема обучения [11]. В трудах этих театральных педагогов были определены условия развития способности к актерской импровизации в период обучения актера и

намечены области ее применения в учебном процессе. Импровизация как один из инновационных принципов обучения потребовала определенных творческих установок: воспитания художественной индивидуальности, развития актерской самостоятельности, синтеза различных видов искусств, разностороннего образования и выразительной техники.

Согласно исследованиям В. Сполина, К. Джонстона и Н.В. Демидова, для полноценного развития актерских и театральных навыков у подростков особое внимание следует уделить развитию их способности к эффективному общению [11, с. 3]. Подростки часто сталкиваются с межличностными проблемами, и по мнению этих авторов, умение ясно и убедительно выражать эмоции, намерения и идеи становится важным фактором в их социальной адаптации.

Авторы также подтверждают, что актерские упражнения, такие как импровизация и сценические выступления, играют ключевую роль в развитии этих навыков у подростков. Они отмечают, что через использование голоса, языка тела и мимики, подростки могут более точно и выразительно передавать свои мысли и эмоции. К. Джонстон подчеркивает, что подростки могут тренироваться в проецировании голоса, чтобы привлечь внимание, использовать жесты для передачи конкретных эмоций и развивать мимические навыки для передачи тонких нюансов чувств [11, с. 4].

Сценическая деятельность охватывает разнообразные виды творческой деятельности, включая театральные постановки, кино, танцевальные представления, цирковые номера и многое другое [7]. Она занимает важное место в культуре и образовании, так как выполняет множество функций, формируя эстетическое восприятие человека, способствуя развитию его творческих способностей и талантов, воспитывая его личность в целом. Сценическая деятельность не только способствует развитию таких важных навыков, как коммуникабельность, смелость, уверенность в себе, воображение и эмпатия, но и помогает глубже понять себя и окружающий мир.

Театральное искусство, как форма сценической деятельности, обладает огромным потенциалом для развития творческих способностей подростков. Занятия театром позволяют им формировать такие жизненно важные навыки, как эффективная коммуникация, самовыражение, социальная адаптация, эмоциональный интеллект и креативность. Однако для эффективного использования сценической деятельности в дополнительном образовании необходимо учитывать соответствующие теоретические и методологические аспекты [5].

Социально-когнитивная теория, разработанная А. Бандурой [2], подчеркивает роль наблюдения, подражания и подкрепления в обучении и развитии. В сфере публичных выступлений и актерского мастерства подростки могут наблюдать и подражать эффективным техникам общения и выступления, повышая свои навыки и творческие способности. Например, они могут научиться использовать язык тела, вокальное разнообразие и техники убеждения, изучая опытных ораторов или актеров.

Теория множественного интеллекта, предложенная Г. Гарднером [4], предполагает, что люди обладают различными видами интеллекта. Благодаря актерской игре и публичным выступлениям подростки задействуют различные виды интеллекта, такие как вербально-лингвистический, телесно-кинестетический и межличностный, что позволяет им исследовать и развивать свои уникальные творческие способности. Например, подросток с сильным телесно-кинестетическим интеллектом может преуспеть в физической игре, эффективно используя движения тела и жесты, чтобы передать эмоции и рассказать захватывающую историю.

Драматургическая теория, основанная Э. Гофманом, рассматривает социальное взаимодействие как театральное представление. Он подчеркивает принятие различных «сценических» образов и управление впечатлением, чтобы представить себя другим [8]. Применяя эту теорию к актерскому мастерству и публичным выступлениям, подростки могут улучшить свои навыки творческого самовыражения и презентации, понимая перформативные аспекты общения. Они могут стратегически выстраивать свою речь или выступления, учитывая желаемое впечатление и воздействие на аудиторию.

Конструктивистская теория, созданная под влиянием Ж. Пиаже и Л. Выготского, подчеркивает активную роль подростков в формировании своих знаний и понимания [6]. Актерская игра и публичные выступления предоставляют подросткам возможность активно создавать смысл, интерпретировать тексты и развивать свои уникальные перспективы, тем самым способствуя развитию творчества. Например, во время репетиций юные актеры участвуют в совместных обсуждениях и интерпретации сценария, внося свои творческие идеи в спектакль.

В рамках театрального процесса подростки сталкиваются с реальными вызовами совместной работы, где каждый член команды играет важную роль в достижении общей цели. Участие в театральных постановках предоставляет подросткам уникальную возможность взаимодействовать с разнообразными группами людей, включая актеров, режиссеров и съемочные бригады. Этот опыт позволяет им развивать не только свои творческие способности, но и умения

эффективно общаться, сотрудничать и вносить существенный вклад в сплоченную команду. В ходе театральных репетиций и постановок подростки осознают, что только через сотрудничество и взаимодействие они могут достичь наилучших результатов. Более того, работа в команде придает подросткам чувство принадлежности и уверенности, поскольку они видят, что их вклад вносит весомый след в окончательный результат.

Примером может служить участие в упражнениях, которые требуют доверительных отношений с товарищами во время импровизации или совместной работы над сложной сценой. Такой опыт не только помогает преодолеть трудности, связанные с групповой работой, но и способствует развитию лидерских качеств и укреплению отношений, основанных на взаимном уважении и общих целях.

А.В. Суворов подчеркивает, что сотрудничество и работа в коллективе в театральной среде обладают значительными преимуществами для подростков [10]. Они развивают навыки эффективного коммуникатора, учатся слушать и выражать свои идеи, а также адаптироваться к различным ролям и ответственностям. Кроме того, автор отмечает, что такой опыт способствует развитию эмоционального интеллекта и помогает подросткам лучше понимать и взаимодействовать с другими людьми.

Как отмечают Т.В. Волкова и Е.В. Шестовская, актерские упражнения и выступления способствуют развитию эмоционального интеллекта у подростков [3]. Они учатся распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Подростки, занимающиеся актерским искусством, развивают свою эмоциональную чувствительность, что помогает им лучше взаимодействовать с другими, выражать свои эмоции и понимать эмоциональные состояния окружающих.

Актерское мастерство помогает освободить тело от напряжения и ограничений. Оно позволяет человеку избавиться от внутренних зажимов и расслабиться. Когда у человека нет ограничений в теле, он чувствует себя свободно и расслабленно в любой ситуации и окружении. Окружающие люди воспринимают расслабленного человека совершенно иначе: они видят в нем уверенность, стойкость и харизму. Для того чтобы развить творческий потенциал подростков в области публичных выступлений и актерского мастерства, необходимо активно использовать новые технологии, применять междисциплинарный подход и внедрять интерактивные методы обучения.

Использование новых технологий, таких как видео- и аудиоинструменты, позволяет подросткам расширить границы своего выражения и создать более инновационные и привлекательные выступления. Междисциплинарное сотрудничество играет также важную роль в развитии творческого потенциала подростков. Подростки могут работать с другими специалистами, такими как писатели, художники, музыканты или дизайнеры, для создания мультимедийных и многомерных произведений искусства. Кроме того, важно разрабатывать интерактивные методики обучения, которые активно вовлекают подростков в учебный процесс и позволяют им применять свои навыки на практике. Это может включать практические упражнения, ролевые игры, коллективные проекты и импровизации. Такой подход способствует развитию креативности, уверенности и способности работать в команде.

Таким образом, сценическая речь включает различные компоненты, такие как интонация, ритм, темп и жесты, которые являются ключевыми для передачи эмоций и создания убедительного выступления. Развитие этих компонентов требует усилий и практики, но в конечном итоге помогает подросткам стать выразительными и уверенными ораторами. Комбинация разнообразных методов и использование новых технологий в обучении и практике сценической речи помогают подросткам раскрыть свой творческий потенциал и достичь впечатляющих результатов.

Список литературы

1. Анохина В.С. Техника речи: учебное пособие / В.С. Анохина, Г.Н. Кобякова. – Таганрог: Изд-во О. И. Волошина, 2019. – 175 с. – ISBN: 978-5-6040552-7-4. – Текст непосредственный.
2. Бандура А. Теория социального научения: монография / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с. – ISBN: 5-8071-0040-9. – Текст непосредственный.
3. Волкова Т.В., Шестовская Е.В. Театральная деятельность в общем и дополнительном образовании как фактор когнитивного и психоэмоционального развития ребенка [Электронный ресурс]. – URL: <https://sdo-journal.ru/journalpril/volkova-tv-shestovskaya-ev-teatralnaya-deyatelnost-v-obshhem-i-dopolnitelnom-obrazovanii-kak-faktor-kognitivnogo-i-psihoemocionalnogo-razvitiya-rebenka.html> (дата обращения: 02.06.2023). – Текст электронный.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: монография / Г. Гарднер. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с. – ISBN: 978-5-8459-1153-7. – Текст непосредственный.
5. Комаров А.В. Воспитание творчески активной личности подростка средствами сценической деятельности в дополнительном образовании / А.В. Комаров // Молодой ученый. – 2023. – № 17 (464). – С. 111-113. – Текст непосредственный.

6. Конструктивизм в обучении: почему этот прекрасный педагогический подход не стал массовым [Электронный ресурс]. – URL: <https://docentr.ru/2021/10/17/konstruktivizm-v-obuchenii-pochemu-jetot-prekrasnyj-pedagogicheskij-podhod-ne-stal-massovym/> (дата обращения: 01.06.2023). – Текст электронный.
7. Петрова И.В. Театральное искусство в системе дополнительного образования детей и молодежи: монография / И.В. Петрова, Л.Д. Столяренко. – М.: Юрайт, 2019. – 386 с. – ISBN: отсутствует. – Текст непосредственный.
8. Познякова О.Л. Социальная драматургия И. Гофмана: этические трудности и пути преодоления [Электронный ресурс]. – URL: https://www.bsmu.by/downloads/kafedri/k_filosofi/publikacii/soc_dramat.pdf (дата обращения: 01.06.2023). – Текст электронный.
9. Стаина О.А. Театральная педагогика в развитии импровизационных способностей подростков [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/teatralnaya-pedagogika-v-razvitii-improvizacionnyh-sposobnostey-podrostkov> (дата обращения: 01.06.2023). – Текст электронный.
10. Суворов А.В. О подходе к обучению навыкам социальной коммуникации с использованием актерского тренинга / А.В. Суворов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 6. – С. 87-95. – DOI: 10.24412/2712-827X-2021-6-87-95. – Текст непосредственный.
11. Толшин А.В. Импровизация в обучении актера: учебное пособие / А.В. Толшин. – СПб.: СПГАТИ, 2005. – 115 с. – ISBN: 5-88689-018-1. – Текст непосредственный.

УДК 373.31

Посокина А.Е. Формирование самоконтроля у детей младшего школьного возраста при изучении алгоритмов письменных вычислений

Посокина Александра Евгеньевна

студент 5 курса Института педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
fedoseevaae@studklg.ru

Научный руководитель Павлова Оксана Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного начального и специального образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
oksanapav@yandex.ru

Characteristics and results of experimental work on the formation of reflexive skills in second-graders in the study of mathematics

Posokina Alexandra Evgenievna

5th year student of the Institute of Pedagogy
Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, Russia, Kaluga

Scientific adviser Pavlova Oksana Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education
Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, Russia, Kaluga

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного проверку эффективности разработанной системы заданий для формирования самоконтроля при изучении алгоритмов письменных вычислений у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: Самоконтроль, алгоритм письменных вычислений, начальная школа.

Abstract. The article presents the results of a study aimed at testing the effectiveness of the developed system of tasks for the formation of self-control in the study of algorithms for written calculations in children of primary school age.

Keywords: Self-control, written calculation algorithm, elementary school.

Приоритетной целью школьного образования сегодня является формирование умения учиться. Для успешного обучения и самообразования немалое значение имеет формирование самоконтроля, который должен формироваться уже в начальной школе.

В федеральном государственном стандарте начального общего образования самоконтроль рассматривается как одно из регулятивных универсальных учебных

действий, под которым понимается установление причины успеха/неудач в учебной деятельности и корректировка своих учебных действий для преодоления ошибок. Эти действия нуждаются в целенаправленном изучении и формировании, поскольку ученики считают, что проводить контроль и проверку должен только учитель [8].

Проблема формирования самоконтроля рассматривалась такими психологами и педагогами как: Бабанский Ю.К., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Левитов Н.Д., Репкин Г.В., Эльконин Д.Б., и др. Они подчеркивают важность самоконтроля подразумевая, что независимыми и контролируруемыми учебные действия становятся только при наличии самоконтроля в структуре учебной деятельности. При этом методисты отмечают, что самоконтроль может формироваться в рамках всех учебных предметах и на основе любых дидактических единиц. Например, при изучении математики это могут быть текстовые задачи [5, 10, 11], величины [6], вопросы нумерации и выполнение арифметических действий [7] и пр.

При освоении алгоритмов письменных вычислений дети допускают ошибки достаточно часто. Если мы будем ориентировать их на то, как себя контролировать на каждом этапе алгоритма, тогда, с одной стороны будет решаться предметная задача, а, с другой, они будут осознавать суть самоконтроля. А поэтому цель нашего исследования состояла в разработке системы заданий, направленной на формирование самоконтроля при изучении алгоритмов письменных вычислений, и проверке ее эффективности. Базой исследования выступило МОУ «СОШ с. Ворсино им. К. И. Фролова». В исследовании приняли участие 34 ученика 3 «А» и 3 «Б» классов.

В работе мы опирались на определение понятия самоконтроль, данное Ю. К. Бабанским: «Самоконтроль - это умение самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов» [1]. Ученые выделили 3 этапа формирования самоконтроля [2]:

1. Сначала контроль проводит учитель, объясняя, как это делать, чтобы ученики научились понимать и принимать контроль. Следует объяснить учащимся, что учебный процесс строится из принятия материала обучения и выяснения уровня его усвоения. Важно рассказать ученикам о критериях оценивания, когда и как его необходимо проводить.

2. Взаимоконтроль заключается в том, что ученики учатся следить и проводить анализ действий одноклассников, искать ошибки в работе, выполненной другим человеком, а затем эти знания переносить на собственные действия.

3. Освоение непосредственно самоконтроля реализуется, когда учащиеся наблюдают, анализируют и корректируют собственные учебные действия.

Формирование самоконтроля проходит по определенным этапам, взаимосвязанным с видами и уровнями сформированности самоконтроля, поэтому его рассматривают как очень длительный процесс.

Традиционно выделяют такие виды самоконтроля: предварительный (прогнозирующий); текущий (пооперационный); итоговый [3] и рефлексивный [4]. В первую очередь у учащихся формируется итоговый (как самый простой), затем текущий (соответствующий контролю каждого из этапов осваиваемой деятельности), далее предварительный (запускающий процесс осознания последовательности требуемых действий и возможного результата) и в конце самый сложный рефлексивный (что позволило выполнить учебное задание успешно или почему я не справился и как этого избежать в будущем).

Для формирования самоконтроля в начальной школе следует создавать мотивацию для внутреннего стремления к самоконтролю, планировать и описывать ход выполнения задания, составлять с учащимися памятки и алгоритмы, комментировать и объяснять ход выполнения задания одноклассникам и себе, создавать карточки наблюдений за развитием самоконтроля и анализировать их.

На уроках математики детям младшего возраста следует предлагать разнообразные задания и приемы на все виды самоконтроля, например, проверка готовых решений, составление задачи обратной данной, «математическая мозаика», «число-контролер», «математические софизмы» и прочее. Систематический подход к развитию самоконтроля поможет ученикам успешно учиться и адекватно реагировать на оценки учителя.

Проведя анализ научно-методической литературы, мы выделили задания и приёмы, формирующие данное УУД на уроках математики в разрезе разных видов самоконтроля (табл.1). На основе этого был проведен анализ учебников по математике трех УМК («Перспектива», «Школа России», «Гармония») с точки зрения формирования самоконтроля при изучении алгоритмов письменных вычислений.

Во всех учебниках большую часть заданий занимают проверочные задания по типу «выполни и проверь» (при этом как проверить себя не указывается), также достаточно заданий на «комментирование выполняемого задания/объяснение выполнения задания», что способствует формированию пооперационного самоконтроля. Несмотря на это, остальные виды представлены не в полной мере,

поэтому во время формирующего этапа эксперимента система заданий была нами расширена.

Таблица 1. Анализ УМК

Вид самоконтроля	Тип задания	УМК «Перспектива»	УМК «Гармония»	УМК «Школа России»
Предварительный (прогнозирующий) контроль	Задание на примерную оценку искомых результатов	4	3	5
	Задание по алгоритму/ по плану	1	5	2
Пооперационный (текущий) контроль	Задание на проверку готовых решений	1	5	5
	Задание на сравнение действий с заданным образцом(эталонном)	7	0	0
	Объяснения/комментирование выполняемого задания	35	25	79
	Ребусы	10	3	69
Итоговый контроль	Задание на решение разными способами	7	0	3
	Проверочные задания на самоконтроль «выполни и проверь»	65	30	126
Рефлексивный контроль	Составление проверочных заданий на самоконтроль	0	1	0
	Всего заданий на самоконтроль при изучении алгоритмов письменных вычислений	130	77	289

С целью выявления начального уровня самоконтроля у младших школьников отобраны диагностические методики П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой «Проба на внимание» (направлена на анализ выполненной работы, нахождение и исправление в ней ошибок) и И.И. Аргинской «Рисование бус», которая позволяет выявить количество условий, которые ребенок может удержать в процессе деятельности при восприятии на слух, и способность к самоконтролю.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены на рисунке 1. Исходя из результатов, в качестве экспериментальной группы был выбран 3 «А» класс (как более слабый), а в качестве контрольной 3 «Б».

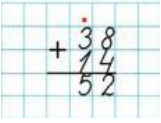
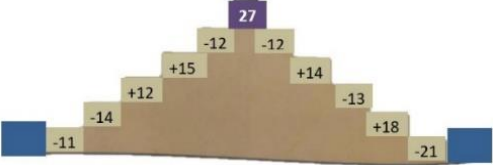
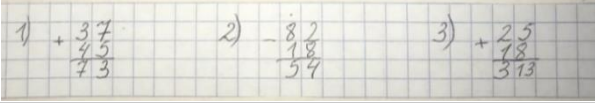










Рисунок 1

Нами было проведено 12 уроков математики на которых мы использовали различные задания для формирования самоконтроля при изучении алгоритмов письменных вычислений (таб.2). Прокомментируем отдельные виды заданий и методические приемы работы с ними (таб. 2-3), хотя иногда суть задания и используемого приема можно понять из названия (сбежавшие цифры, число-контролер и пр.).

Таблица 2. Календарно-тематическое планирование уроков

№	Тема урока	Используемые задания	Пример заданий																																							
1	«Вычитание суммы из числа. Решение задач (стр.53-54)»	Проверка при помощи сигнальных карточек Взаимопроверка в паре	<ol style="list-style-type: none"> Вычисли значение каждого выражения разными способами. Подчеркни самый удобный из этих способов. $80 - (27 + 40)$ $67 - (7 + 17)$ $72 - (22 + 39)$ Вычисли удобным способом. $44 - (14 + 30)$ $83 - (19 + 31)$ $88 - (50 + 8)$ Заполни пропуски в таблицах, выполнив вычисления. <table border="1"> <tr> <td>Множитель</td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td></td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Множитель</td> <td>5</td> <td>5</td> <td></td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Произведение</td> <td>0</td> <td></td> <td>10</td> <td>15</td> <td>25</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Делимое</td> <td>30</td> <td></td> <td>18</td> <td>12</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Делитель</td> <td></td> <td>6</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Частное</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> </table> <p>Объясни, почему: 1) произведение увеличилось на 5; 2) делимое уменьшалось на 6.</p>	Множитель		1	2		5	Множитель	5	5		5	5	Произведение	0		10	15	25	Делимое	30		18	12	6		Делитель		6				6	Частное	5	4	3	2	1	0
Множитель		1	2		5																																					
Множитель	5	5		5	5																																					
Произведение	0		10	15	25																																					
Делимое	30		18	12	6																																					
Делитель		6				6																																				
Частное	5	4	3	2	1	0																																				
2	«Прием округления при сложении (стр.55-59)»	Проверочные задания на самоконтроль «Выполни и проверь»	Выполни вычисления столбиком и сделай проверку. $32-15=$ $47+19=$ $51-28=$ $38+15=$ $62+37=$ $82-64=$																																							

	Взаимопроверка в группе	Выполни вычисления. Обменяйся тетрадами в группе и проверьте друг друга. $16+(25+7)$ $(47+34)-53$ $(26+8)-19$ $55-(18+15)$
3	"Прием округления при вычитании (стр.60-63)» Лесенка	Выполни действия по образцу и сделай проверку.  $+ \begin{array}{r} 29 \\ 43 \end{array}$ $+ \begin{array}{r} 25 \\ 18 \end{array}$ $+ \begin{array}{r} 45 \\ 27 \end{array}$ $+ \begin{array}{r} 67 \\ 19 \end{array}$ $+ \begin{array}{r} 52 \\ 38 \end{array}$ 
4	Закрепление	Задание на проверку готовых решений  Объяснение выполняемого задания Вычисли значения выражений с устным объяснением. $72+18=$ $32-16=$ $27+19=$ $63-7=$ $49+38=$ $81-19=$
5	«Равные фигуры (стр.63-65)»	Задние по алгоритму Выполни вычисления используя алгоритм. 1. Записываем единицы под единицами, десятки под десятками. 2. Складываем единицы с единицами. 3. Если получается новый десяток, значит в разряд единиц записываем 0, а десяток переходит в разряд десятков, поэтому над десятками ставим точку. 4. Складываем десятки с десятками и не забываем про десяток, обозначенный точкой. 5. Читаем ответ. $39+48$ $18+25$ $27+59$ $13+78$ Круговые примеры $29+43=$ $91-25=$ $48+48=$ $96-67=$ $54+37=$ $66+9=$ $72-18=$ $75-27=$
6	«Задачи в 3 действия (стр. 66-69)» «Шифровка»	Догадайся! В каких парах значение выражений будут одинаковыми? $43 + 29$ $72 + 15$ $54 + 37$ $68 + 15$ $49 + 23$ $75 + 22$ $57 + 34$ $69+17$ $63 - 44$ $85 - 36$ $42 - 28$ $76 - 57$ $64 - 43$ $86 - 35$ $48 - 22$ $77 - 56$ Проверь себя, вычислив значения всех выражений.  В  Ч  А  Т  Ы  И  Е  Н Ключ 54 49 47 24 18 15 8 24 6

7	Вычисление вида 48:2	Выбор способ решения и нахождение самого оптимального	<p>Реши удобным способом.</p> <p>4. Вычисли значения выражений.</p> <table border="0"> <tr> <td>$8 \cdot 4$</td> <td>$5 \cdot 7 - 28$</td> <td>$(42 + 18) : 6$</td> <td>$80 - 6 \cdot 7$</td> </tr> <tr> <td>$56 : 7$</td> <td>$7 \cdot 3 + 19$</td> <td>$(54 - 27) : 3$</td> <td>$54 : 9 \cdot 8$</td> </tr> <tr> <td>$72 : 9$</td> <td>$48 : 6 + 36$</td> <td>$(41 - 38) \cdot 7$</td> <td>$2 \cdot 10 \cdot 3$</td> </tr> <tr> <td>$42 : 6$</td> <td>$54 : 9 + 27$</td> <td>$(64 - 50) : 2$</td> <td>$24 : 2 : 6$</td> </tr> </table>	$8 \cdot 4$	$5 \cdot 7 - 28$	$(42 + 18) : 6$	$80 - 6 \cdot 7$	$56 : 7$	$7 \cdot 3 + 19$	$(54 - 27) : 3$	$54 : 9 \cdot 8$	$72 : 9$	$48 : 6 + 36$	$(41 - 38) \cdot 7$	$2 \cdot 10 \cdot 3$	$42 : 6$	$54 : 9 + 27$	$(64 - 50) : 2$	$24 : 2 : 6$
$8 \cdot 4$	$5 \cdot 7 - 28$	$(42 + 18) : 6$	$80 - 6 \cdot 7$																
$56 : 7$	$7 \cdot 3 + 19$	$(54 - 27) : 3$	$54 : 9 \cdot 8$																
$72 : 9$	$48 : 6 + 36$	$(41 - 38) \cdot 7$	$2 \cdot 10 \cdot 3$																
$42 : 6$	$54 : 9 + 27$	$(64 - 50) : 2$	$24 : 2 : 6$																
		Ребусы																	
		Задания- ловушки	<p>Я считаю, что пример решен правильно.</p>																
8	Вычисление вида 48:2	«Сбежавшие цифры»																	
9	Вычисления вида 57:3	Составление проверочных заданий на самоконтроль	<p>Сравни.</p> <p>$32 + 19 \dots (30 + 18) : 3$</p> <p>$92 : 2 \dots 74 - 27$</p> <p>$(60 - 36) : 3 \dots 45 : 5$</p> <p>$72 : 2 \dots (43 + 18) - 25$</p> <p>Подумай, как проверить верно ли расставлены знаки.</p>																
		Решение разными способами	<p>Реши разными способами.</p> <table border="0"> <tr> <td>$87 - (37 + 50)$</td> <td>$23 + (40 - 3)$</td> <td>$39 + (59 - 50)$</td> </tr> <tr> <td>$69 - (46 - 46)$</td> <td>$(50 + 9) - 30$</td> <td>$44 - (20 - 16)$</td> </tr> </table>	$87 - (37 + 50)$	$23 + (40 - 3)$	$39 + (59 - 50)$	$69 - (46 - 46)$	$(50 + 9) - 30$	$44 - (20 - 16)$										
$87 - (37 + 50)$	$23 + (40 - 3)$	$39 + (59 - 50)$																	
$69 - (46 - 46)$	$(50 + 9) - 30$	$44 - (20 - 16)$																	
		Выяснение и объяснение причин ошибок	<p>Проверь вычисления Маши. Если есть ошибки исправь их и объясни почему она допустила их.</p>																
10	Вычисления вида 57:3	«Число-контролер»	<p>Реши выражения.</p> <p>$17 + 6 + 14 =$</p> <p>$78 - (7 + 48) =$</p> <p>$4 + 16 + 7 =$</p> <p>$16 - (52 - 38) =$</p> <p>$46 - (87 - 47) =$</p> <p>Проверь себя, сумма всех ответов равняется числу 95.</p>																

11

Метод подбора. Деление двузначного числа на двузначное

Математическая картотека

Карточка заданий

Вычисли столбиком.

36+16 63+19 27+35

72+18 45+17 54+28

Карточка ответов

$\begin{array}{r} 36 \\ +16 \\ \hline 52 \end{array}$	$\begin{array}{r} 63 \\ +19 \\ \hline 82 \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \\ +35 \\ \hline 62 \end{array}$
$\begin{array}{r} 72 \\ +18 \\ \hline 90 \end{array}$	$\begin{array}{r} 45 \\ +17 \\ \hline 62 \end{array}$	$\begin{array}{r} 54 \\ +28 \\ \hline 82 \end{array}$

Карточка-опора

1. Пишем единицы под единицами
2. Пишем десятки под десятками
3. Складываем единицы с единицами. Если при сложении единиц мы получаем новый десяток, значит в разряд единиц записываем количество единиц в новом десятке
4. А десяток переходит в разряд десятков, поэтому над десятками пишем 1 (количество десятков)
5. Складываем десятки с десятками и не забываем про десяток из единиц
6. Читаем ответ

Математическая мозаика



91	12	81	63
17	98	49	71
26	73	43	24

$\begin{array}{r} 75 \\ -16 \\ \hline 59 \end{array}$	$\begin{array}{r} 90 \\ -78 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 17 \\ -65 \\ \hline -48 \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ +38 \\ \hline 63 \end{array}$
$\begin{array}{r} 82 \\ -65 \\ \hline 17 \end{array}$	$\begin{array}{r} 49 \\ -49 \\ \hline 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 77 \\ -28 \\ \hline 49 \end{array}$	$\begin{array}{r} 33 \\ -38 \\ \hline -5 \end{array}$
$\begin{array}{r} 93 \\ -67 \\ \hline 26 \end{array}$	$\begin{array}{r} 54 \\ +19 \\ \hline 73 \end{array}$	$\begin{array}{r} 60 \\ -17 \\ \hline 43 \end{array}$	$\begin{array}{r} 57 \\ -28 \\ \hline 29 \end{array}$

12

Урок повторения и самоконтроля

«Кубик Блума»



Шифровка. Ученикам раздаются карточки, на которых записаны примеры и рядом с каждым примером буква. После решения примеров, ребята смотрят на вторую карточку с ключом, где записаны ответы примеров в необходимой последовательности. Если ребята решат примеры правильно и расставят буквы, у них получится слово или предложение, которое было зашифровано.

Цепочка вычислений похожа на круговые примеры, но в данном случае ответ последнего примера не совпадает с началом первого. Самоконтроль формируется, так как допустив ошибку в решении какого-либо примера, ответ в последнем примере не совпадет и тогда нужно будет искать ошибку.

Ребусы. Ученикам нужно расшифровать примеры, используя цифры от 1 до 3. Для усложнения можно не называть какие именно цифры, чтобы дети составили несколько разных вариантов.

Таблица 3

$$\begin{array}{r} 92 \\ -38 \\ \hline \end{array}$$
 В

$$\begin{array}{r} 84 \\ -52 \\ \hline \end{array}$$
 Ч

$$\begin{array}{r} 77 \\ -56 \\ \hline \end{array}$$
 А

$$\begin{array}{r} 62 \\ -44 \\ \hline \end{array}$$
 Т

$$\begin{array}{r} 78 \\ -29 \\ \hline \end{array}$$
 Ы

$$\begin{array}{r} 54 \\ -27 \\ \hline \end{array}$$
 И

$$\begin{array}{r} 42 \\ -36 \\ \hline \end{array}$$
 Е

$$\begin{array}{r} 73 \\ -72 \\ \hline \end{array}$$
 Н

Ключ
54 49 47 24 18 15 8 24 6

Помоги коту добраться к своей мисочке с молоком. Выполни цепочку вычислений.

$$\begin{array}{r} УА \\ -АИ \\ \hline ИИ \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 32 \\ -21 \\ \hline 11 \end{array}$$

Шифровка

Цепочка вычислений

Ребус

Математическая карточка состоит из 3 видов карточек: вопросы, ответы и информационная карточка–опора (п. 11 таб.1). На карточках-вопросах можно напечатать любой вопрос из методических материалов или придуманных самостоятельно. В карточках-ответах нужно указать не только ответ, но и показать выполнение задания. Дополнительно следует сделать информационные карточки - опоры, в которых содержатся все необходимые материалы для выполнения заданий.

Математическая мозаика - это прием предполагает, что нужно подготовить две карточки одинакового размера, они расчерчиваются на одинаковые прямоугольники, на одной карточке пишут примеры, а на другой ответы (п. 11 таб.1). На обратной стороне карточки с ответами наклеивается картинка. Карточка с картинкой-ответами разрезается по линии разметки. Получается таблица с примерами и отдельные карточки с ответами, разложив которые получится картина.

Следующим этапом нашей работы был контрольный этап, во время которого мы повторно провели диагностические методики, выбранные нами в начале нашей работы для выявления уровня самоконтроля младших школьников (рис.2)



Рисунок 2

В экспериментальной группе (3 «А» класс) высокий уровень самоконтроля показали 59%, средний же уровень снизился на 12% и отсутствуют ученики с низким уровнем. Положительная динамика есть и в 3 «Б» классе, однако в целом результаты хуже.

Таким образом проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанной системы заданий и цель, поставленная на начало работы достигнута, а материалы исследования могут быть рекомендованы учителям начальных классов для формирования самоконтроля при изучении алгоритмов письменных вычислений.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Легалова, Е. А. Приемы формирования у детей младшего школьного возраста основ самоконтроля и самооценки в учебной деятельности / Е. А. Легалова // Всероссийский педагогический форум : Сборник статей VII Всероссийской научно-методической конференции, Петрозаводск, 14 февраля 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 68-73
3. Никифоров, Г. С. Психология самоконтроля / Г. С. Никифоров. — Санкт-Петербург : Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2020. — 232 с.
4. Павлова О.А. К вопросу о формировании навыков самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности / О.А. Павлова, А.Д. Четыркина // Научные труды калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского: сборник научных трудов, Калуга, 31 марта 2018 года. – Калуга : ФБГОУ ВПО "Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского", 2018. С. 53-59.
5. Павлова, О. А. Воспитание учебной самостоятельности у младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач / О. А. Павлова, А. К. Ретюнская // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-2. – С. 261-266

6. Путник, А. О. Организация работы по формированию самоконтроля в начальный период обучения математике / А. О. Путник // Вопросы педагогики. – 2021. – № 6-1. – С. 316-323
7. Суровцева, А. О. Работа по формированию самоконтроля у младших школьников в процессе изучения темы "Величины и их измерение" / А. О. Суровцева // Modern Science. – 2022. – № 6-2. – С. 99-107.
8. Хандожко, А. Н. Организация рефлексивной деятельности на уроках как средство формирования самоконтроля младших школьников / А. Н. Хандожко, А. А. Денисова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2022. – Т. 13, № 1. – С. 23-28.
9. Хомич, А. В. Пути формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников / А. В. Хомич // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : Материалы III Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Иркутск, 23 октября 2020 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. – С. 130-136.
10. Чиркова, Н. И. Развитие самостоятельности младших школьников в работе над текстовой задачей / Н. И. Чиркова, О. А. Павлова // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 65-69
11. Чиркова, Н. И. Текстовая задача как средство формирования самоконтроля у младших школьников / Н. И. Чиркова, О. А. Павлова // Актуальные проблемы образования в контексте реализации ФГОС : Материалы Всероссийской дистанционной научно-практической конференции, Елец, 22 марта 2016 года / Под ред. Д. Д. Полякова; М. А. Захаровой, А. Н. Куропаткиной, Л. А. Черных. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – С. 142-147

УДК 159.9.07

Примочкина А.И. Психолого-педагогические условия развития ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности

Примочкина Анастасия Игоревна

Студентка 4 курса, специальности Дошкольное образование
Филиал СГПИ в г. Ессентуки

Научный руководитель Базикалова Ю.В.

Филиал СГПИ в г. Ессентуки

Psychological and pedagogical conditions for the development of situational and business communication of preschoolers in the process of game activity

Primochkina A.I.

4th year student, specialty Preschool education, Branch of SGPI in Essentuki

Scientific adviser Bazikalova Yu.V.

Branch of SGPI in Essentuki

Аннотация. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические условия для развития ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности. Было отмечено, что игра является одним из наиболее эффективных способов развития навыков социального общения, сотрудничества, решения проблем и разговора между детьми.

Ключевые слова: речь, коммуникативные навыки, дошкольный возраст, социализация, общение, игра.

Abstract. This article examines the psycho-pedagogical conditions for developing situational and business communication skills among preschoolers aged 5-6 years during play activities. It is noted that play is one of the most effective ways to develop social communication, teamwork, problem-solving, and dialogue skills among children.

Key words: speech, communication skills, preschool age, socialization, communication, game.

Изучение психолого-педагогических условий, которые способствуют формированию ситуативно-делового общения в процессе игры, представляет значимость для современной педагогической теории. В итоге правильная организация игры позволит развивать коммуникативные навыки детей, улучшать взаимодействие, формировать умения решать задачи и работать в команде, что станет отличной подготовкой для будущей жизни. Дети старшего дошкольного возраста находятся в процессе активного развития своих социальных и коммуникативных навыков, а игровая деятельность является важной составляющей данного процесса. Игры, предлагающие детям возможность опробовать их навыки по взаимодействию

в различных ситуациях со сверстниками и взрослыми, становятся главной площадкой по развитию ситуативно-делового общения.

Ситуативно-деловое общение представляет собой взаимодействие участников на основе определенной цели, задачи или действия. Развитие этого вида общения у детей является важным психолого-педагогическим условием и может происходить в процессе игровой деятельности.

Ребёнок, находящийся в дошкольном возрасте, является социальным субъектом, следовательно, уже с раннего возраста учится адаптироваться к жизни в обществе, переживая высокую потребность в социальном взаимодействии не только внутри семьи, с которой начинается «непростой путь длиною в жизнь», но и со сверстниками, встречающимися в первые и последующие годы его обучения в дошкольном образовательном учреждении и, впоследствии, при поступлении в первый класс. Общаясь между собой, дети испытывают общность между друг другом и понимают принадлежность к одной социальной группе. По мнению кандидата педагогических наук МГУ им. М. В. Ломоносова О. А. Комаровой, «причины формирования негативных личностных черт современного дошкольника во многом обоснованы не только влиянием социально-экономических факторов в целом, но и большой занятостью современных взрослых, которые много времени проводят на работе, а в домашних условиях часто не общаются со своими детьми, взамен предлагая им посмотреть мультфильмы, найти себе занятие в планшете, компьютере. Проблема сегодняшних родителей состоит также в низком уровне игровой культуры. Они не умеют и не знают, как играть с детьми в традиционные сюжетно - ролевые игры, не осознают их ценности для гармоничного развития ребёнка, и поэтому крайне важной задачей является организация просветительской деятельности педагога с семьей по данной проблеме [2, с. 19].

Уместно подчеркнуть, что за развитие у ребёнка коммуникативных навыков в рамках социального взаимодействия отвечают взрослые, так как именно с них он берёт пример, имитирует их поведение и другие качества, подражает в осуществлении нравящейся ему деятельности и посредством взаимодействия познаёт окружающий мир и предметы. Феномен данного вопроса стоит во главе угла научно-исследовательских предпочтений у современных педагогов и психологов. Это связано с тем, что в период взросления формируется личность ребёнка с характерными признаками и свойствами. Ограниченно развитые социально-коммуникативные способности подчас замедляют не только процесс адаптации в коллективе, но и

развитие самого ребёнка. Дошкольный возраст принято характеризовать с точки зрения «фактического складывания личности» [3, с. 89].

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, развитие детского общения связано с развитием их мышления и взаимодействия. В игровой деятельности, как правило, дети учатся познавать окружающий мир, развивать свои коммуникативные навыки и формировать для себя полезные социальные связи. Кроме этого, в процессе ситуативно-делового общения дети старшего дошкольного возраста учатся не только решать конкретные задачи, но и развивать свои интеллектуальные и социальные компетенции. Особенности ситуативно-делового общения заключаются в том, что уровень формирующейся самооценки играет наибольшую роль, поскольку дети этого возраста могут определять и осознавать свои личностные качества, формировать своё «Я» и обозначить своё место в окружающей социальной среде.

Результаты психолого-педагогических исследований красноречиво гласят, что от целевого формирования навыков общения ребёнка со сверстниками и взрослыми, а также от его качества и интенсивности, зависит формирование неотчуждаемых качеств вроде мышления, речи, памяти, воображения и эмоциональных переживаний (отрицательных и положительных). Другими словами, благодаря регулярному общению ребёнок познаёт себя и других, учится быть наравне со всеми и избегать социально-адаптивной отрешённости.

Особенности психолого-педагогических условий для развития ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности могут включать следующее:

1. Адаптация игрового пространства под интересы и возможности детей. Важно, чтобы игры отвечали возрастным особенностям и потребностям детей. Например, игры, в которых дети могут выразить свои интересы и фантазии, развивают их творческие способности и воображение.

2. Усиление роли взрослого в организации игры. Взрослый играет важную роль в организации игры, предоставляя детям возможность выбора и осуществляя поддержку в развитии навыков социального общения и решения проблем.

3. Применение разнообразных форм Взаимодействия между детьми. В исследованиях было выявлено, что разнообразие форм взаимодействия в игровых ситуациях способствует развитию коммуникативных навыков, включая межличностное общение, эмпатию и адекватность общения.

4. Создание благоприятного психологического климата. Особое внимание следует уделять созданию атмосферы доверия и уважения, чтобы дети чувствовали себя комфортно и свободно выражали свои идеи и мысли.

5. Постоянный отклик и обратная связь. Обратная связь на результаты и признание действий участников обогащают опыт решения проблем, помогают сформировать понимание необходимых навыков и развивают социальную ответственность у детей.

Кроме того, достижения в комплексной программе должны быть организованы с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, с учетом его интересов и возможностей.

Советские ученые в области психиатрии и психологии В. Н. Мясищев и Б. Г. Ананьев резюмируют, что «хорошие отношения со сверстниками формируют у ребёнка такие качества, как доброту, отзывчивость, а конфликтные отношения – отчуждённость, грубость, скрытность, агрессивность в поведении. Все эти черты, сложившиеся в дошкольном возрасте, имеют тенденцию впоследствии сохраняться и трудно поддаются перестройке» [5, с. 5].

Во-первых, на начальном этапе коммуникативной адаптации ребёнка, когда он не умеет членораздельно выговаривать слова и преобразовать в целые синтаксические и грамматические конструкции, является его подвижные жесты, несущие смысловые нагрузки, понятные и взрослому.

Во-вторых, развиваясь и приобретая новые коммуникативные навыки, ребёнок использует главным средством слово, описывая свои чувства, мысли и эмоции, сводящиеся к нужде чего-либо, например, детской игрушки. Выполнение конкретной речевой задачи объясняется включением новых коммуникативных (когнитивного и аффективного) аспектов, подразумевающих, с одной стороны, воспроизведение действий за взрослыми, с другой стороны, воссоздание ребёнком самостоятельных действий, получивших одобрение со стороны общающегося с ним взрослого.

Важнейшим приобретением детей дошкольного возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. Исследования показали, что возникновение речи тесно связано с деятельностью общения: будучи наиболее совершенным средством общения, она появляется для целей общения и в его контексте.

Смысл ситуативно-делового общения в процессе коллективной деятельности ребёнка и взрослого прослеживается в, что оно приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных

действий к про-цессуальным играм), к возникновению и развитию речи. Но овладение речью позволяет детям справляться с ограниченностью ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества со взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Таким образом, снова рамки общения становятся тесными и рушатся, а дети переходят к более высокой форме комму-никативной деятельности.

Для развития ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности необходимы следующие психолого-педагогические условия:

1. Социально-психологическое комфортное пространство, создающее доверительные отношения между детьми и взрослыми.

2. Простой, понятный для детей и структурированный игровой процесс, который способствует развитию различных аспектов детской личности.

3. Оценка и поддержка детской инициативы и самостоятельности в игровых ситуациях. Например, взрослый может задавать вопросы детям для исследования обстановки или предлагать дополнительные материалы для игры, но не вмешиваться в ход игры и не оценивать ее.

4. Использование игровых ситуаций для развития логического мышления и общения детей между собой. В игре дети могут учиться сотрудничеству, убеждению и решению конфликтов.

5. Приоритет на развитие коммуникативных навыков детей, таких как понимание невербальной коммуникации, ответ на вопросы и инициация разговора.

Если обеспечить детей этими условиями в процессе игровой деятельности, они могут успешно развивать ситуативно-деловое общение и эффективно взаимодействовать друг с другом и с взрослыми.

Многие исследователи, работающие над вопросом участия дошкольника в игровой деятельности, склонны считать, что ребёнок берёт на себя «ответственность» за выполнение ряда условий. Например, участвуя в игровой деятельности, ребёнок действует с точки зрения активного воображения, благодаря чему формируется символическое представление о предметах и вещах, с которыми происходит близкий контакт, и преобразования на примере реальной ситуации алгоритма чётких действий. Важно помнить, что, например, интерактивные игры «позволяют детям учиться действовать в нестандартных ситуациях, учитывать мнение других участников игры, находить компромиссы и делать совместное решение» (Федорова, 2018, с. 80).

Игровая деятельность является одним из наиболее эффективных способов развития ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста. В игре дети учатся сотрудничать, решать проблемы, разговаривать и общаться друг с другом, что является ключевыми навыками для успешного ситуативно-делового общения.

В жизни, реальные ситуации общения требуют от человека принимать решения, предполагающие самостоятельное и совместное действие, высказывать свои мысли и принимать во внимание точку зрения других людей. Все это можно успешно осуществлять при развитых навыках социальных отношений и общения. Игра помогает детям изучать объекты, ситуации и другие люди в контексте реального мира. В игре они могут применять знания из ранее приобретенного опыта и приобретать новые. Это способствует креативности, познавательным функциям и развитию памяти и внимания.

Игра является одним из наиболее эффективных способов развития ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста. В игре дети учатся сотрудничать, решать проблемы, разговаривать и общаться друг с другом, что является ключевыми навыками для успешного ситуативно-делового общения. Игровые процессы не только предоставляют детям новые возможности и опыт, но и создает благоприятную атмосферу для обучения и развития. В процессе игры дети оказываются в одном пространстве и могут легче сотрудничать и строить отношения друг с другом.

В целом, игра является очень важным элементом в развитии ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста. Игра создает оптимальные условия для развития социальных навыков и формирования положительных взаимоотношений между детьми и взрослыми, что важно для их дальнейшего развития личности и успеха в обществе.

Постепенно ребенок приобретает опыт поведения во всевозможных ролях и беспрепятственно входит в общение с другими детьми, придумывает с ними совместные игры. И вместе с тем, он понимает, что люди объединены между собой, они необходимы друг другу, и каждый из них исполняет свою часть общего дела. В игре дети берут на себя роль взрослых, моделируют те отношения, в которые вступают взрослые в настоящей жизни, при исполнении своих важнейших социальных и трудовых функций.

Таким образом, игровая деятельность является важным психолого-педагогическим условием для развития ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет детям овладеть навыками и

умениями общения, формирует основы социальной компетентности и помогает развивать коммуникативные способности. Отмечается, что «работа над развитием ситуативно-делового общения у дошкольников должна включать разнообразные игровые формы, стимулирующие развитие у детей коммуникативной компетенции, а также тренировку умений решать проблемные игровые ситуации и работать в коллективе [Белова, с.8]. Игра – это очень важный элемент в развитии ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста. Через игру дети учатся оценивать ситуацию, доверять своей интуиции, изучать другие точки зрения, находить компромиссы и решать проблемы. В совокупности это намного облегчает успешное ситуативно-деловое общение как с друзьями, так и с окружающим миром.

Список литературы

1. Белова М. А., Колесник Е. И., Назарова Н. М. Развитие ситуативно-делового общения детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности // Вестник отечественной науки. – 2016. – Т. 1. – С. 38-42.
2. Комарова О.А. Современный дошкольник: взгляды педагогов-практиков / О.А. Комарова // Дошкольное образование в современном мире: Опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 83 – 86.
3. Комарова, О. А. Современный дошкольник: взгляды педагогов-практиков / О. А. Комарова // Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М. – 2016. – с. 83-86.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – Тарту. – 1974.
5. Миронова, А. И. Личность как феномен в дошкольном возрасте / И. А. Миронова // Психология и педагогика. – № 161. – 2010.
6. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев. – М. – Воронеж. – 1995.
7. Потемкина Л. В. Ситуативно-деловое общение дошкольников: психолого-педагогические условия развития // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 39-45.
8. Рузская, А. Г., Смирнова, Е. О. Ребёнок учится говорить. -- М.: Педагогика. – 2013.
9. Смирнова, Е. О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: учебное пособие. -- М.: Мозаика-Синтез. – 2012.
10. Столярова И. В. Развитие ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста в процессе компьютерных игр // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 198-204.
11. Сурьяинова, Т. А. Формирование положительных отношений детей в игровой деятельности / Т. А. Сурьяинова, И. Г. Ткаченко. – Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2017. – № 47. 1. RL: <https://moluch.ru/archive/181/46629/> (дата обращения: 12.03.2023).
12. Тягунова Н. А. Развитие ситуативно-делового общения детей старшего дошкольного возраста на основе игровых технологий // Вестник детского сада. – 2017. – № 1. – С. 38-44.
13. Фёдорова Е. Н. Развитие ситуативно-делового общения старших дошкольников в процессе интерактивных игр // Современная наука: актуальные проблемы и решения. – 2018. – № 1. – С. 79-81.
14. Эльконин Д. Б. Детская психология: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Ред. – сост. Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 384с.

УДК 372.881.111.1

Раскатова А. Е., Кирюшина О. В. Комиксы как креолизованный текст в обучении иноязычной грамматике на уровне основного общего образования

Раскатова Алена Евгеньевна

студентка 4 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ф) РГППУ
РФ, г. Нижний Тагил
a-raskatova2001@yandex.ru

Кирюшина Ольга Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт(ф) РГППУ
РФ, г. Нижний Тагил
olga_kiryushina_@mail.ru

Comics as a creolized text in teaching a foreign-language grammar at the level of basic general education

Raskatova Alyona Evgenievna

4th year student of the faculty of foreign languages and intercultural communication
Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute, branch of Russian State Vocational
Pedagogical University, Russia, Nizhniy Tagil

Kiryushina Olga Viktorovna

Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor at the Department of foreign languages and
Russian philology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute
branch of Russian State Vocational Pedagogical University, Russia, Nizhniy Tagil

Аннотация. В связи с необходимостью изучения новых эффективных способов обучения иностранному языку в статье рассматриваются методические особенности использования на уроках иностранного языка такого типа креолизованного текста как комикс. Популярными среди молодого поколения комиксы могут быть с успехом использованы в обучении иностранному языку, в частности, в обучении иноязычной грамматике. В статье раскрываются преимущества комиксов в обучении, особенности их отбора для урока иностранного языка, а также некоторые практические примеры использования комиксов на уроке английского на уровне основного общего образования.

Ключевые слова: обучение иноязычной грамматике, креолизованный текст, комикс, основное общее образование.

Abstract. Due to the need for study new effective ways of teaching English, and the need for improvement the process of teaching foreign languages according to needs and interests of the modern generation, this article examines the features of using such type of creolized text as a comics in teaching grammar in foreign language lessons at the level of the secondary education. The article reveals the advantages of comics in teaching, the features of their selection for a foreign language lesson, as well as some practical examples of the use of comics in an English lesson at the level of the secondary education.

Keywords: teaching foreign grammar, creolized text, comics, secondary education.

Знание грамматики любого иностранного языка является необходимым условием для успешной коммуникации и может оказать значительное влияние на нашу способность эффективно общаться с другими людьми. Когда мы используем правильные грамматические конструкции, мы можем передавать свои мысли и идеи с большей ясностью, избегая недопонимания и ошибок в коммуникации. Чтобы избегать неловких ситуаций при общении, в школах уделяется большое внимание изучению именно этого аспекта языка.

В связи с высоким уровнем сложности грамматического материала учителя и методисты стараются найти новые формы работы, которые смогут заинтересовать обучающихся изучать иностранный язык, поддержать мотивацию, увеличить продуктивность учебного процесса. Одной из таких форм работы является работа с креолизованными текстами.

Данная форма работы появилась не так давно, но уже стала востребована в мире как интересный способ выражения информации. Современная коммуникация все чаще требует визуализации текста. Как утверждает В. М. Березин: «Уровень интегрированности всех изобразительных средств, как и других знаковых образований, в единое текстуальное пространство печатных и электронных изданий весьма высок» [2, с. 162]. Именно поэтому данная тема становится все более значимым объектом изучения.

Вслед за лингвистом Е. Е. Анисимовой, мы будем понимать под креолизованным текстом «особый лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное креолизованное воздействие на адресата» [1, с. 17].

Богатый потенциал креолизованных текстов позволяет эффективно использовать их на уроках иностранного языка. Данный тип текстов выполняет множество важных функций:

1) образовательная функция. В современном мире существует огромный поток информации, в котором необходимо уметь ориентироваться. Также данный текст значительно облегчает изучение иностранного языка, так как внимание направлено не просто на визуализацию образов, а на отбор языковых средств, так как говорящий говорит о том, что находится перед глазами.

2) информационная функция заключается в том, чтобы сообщить учащемуся о стране, культуре изучаемого языка. В случае работы с незнакомой темой бывает

достаточно сложно воспринимать новую информацию. Однако, комиксы, как известно, содержат подписи к изображениям, что значительно упрощает восприятие информации.

3) коммуникативная функция видится самой важной при использовании комиксов, ведь результатом успешной работы с комиксом будет считаться осуществление «выхода в речь». При такой форме работы происходит диалог автора и читателя. Учащийся анализирует вербальный и невербальный компонент и формулирует главную мысль, образы. Происходит коммуникация, которая так важна при изучении иностранного языка.

4) воспитательная функция. Формирование моральных и социальных норм, нравственных ценностей, убеждений при помощи креолизованных текстов является результатом воспитательной функции.

5) эстетическая функция. Для современного общества красивая картинка, которая привлекает взгляд, является одним из важных компонентов потребляемого контента. Сочные краски, дизайн, приятная музыка – все это производит яркое впечатление. Увидев или услышав эстетичный креолизованный текст, обучающийся хорошо его усваивает, что положительно влияет на запоминание новой информации. Поэтому эстетика тоже важна для обучения иностранному языку.

6) контролирующая функция реализуется при проведении контрольных тестов на владение устойчивыми выражениями или при проведении диктантов на владение новыми словами и фразами. Необычный способ контроля повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

7) функция активизации познавательной деятельности тоже входит в число функций, так как креолизованный текст может выступать в качестве средства обучения. Каждая методика преподавания иностранного языка стремится к тому, чтобы уроки происходили эмоционально. Ведь положительные эмоции, полученные учеником, пробуждают интерес к языку, мотивируют учащегося к деятельности, стимулируют его как на самостоятельную работу, так и на работу в парах, группах [3, с. 13–14].

Креолизованный текст не просто активизирует познавательную деятельность обучающихся и стимулирует их интерес к изучаемому учебному предмету, но и способствует созданию благоприятного психологического климата в учебной группе. Новая информация запоминается намного лучше, так как задействуются мыслительные процессы, у учащихся есть желание разобраться, понять смысл.

Креолизованные тексты играют важную роль в обучении иноязычной грамматике, поскольку они демонстрируют, как элементы различных языков могут сочетаться и формировать новые конструкции. Изучение грамматики с помощью креолизованных текстов помогает учащимся понять, как языковые структуры и грамматика работают на практике, а также расширяет словарный запас и понимание культурного контекста.

Кроме того, изучение креолизованных текстов может помочь учащимся улучшить навыки чтения и понимания текста, так как такие тексты могут содержать множество сленговых и неформальных выражений, которые не встречаются в стандартных учебниках. Изучение креолизованных текстов может также помочь учащимся развивать свои умения в области межкультурной коммуникации, ведь такие тексты могут содержать элементы культуры и общественных норм, специфичных для определенных групп людей.

В качестве примера креолизованного текста, который может быть с успехом использован в обучении иностранному языку, а именно – в обучении иноязычной грамматике, является комикс. По мнению П. Фрэно-Дерюэля, «комикс как современная форма образного повествования представляет собой произведение, неотъемлемой частью которого является последовательность картинок, сопровождаемых текстом или без него, и дополненных различными идеографическими знаками» [4, с. 68].

Сочетание вербальных и невербальных компонентов комикса способствует упрощению восприятия текста, повышает его информативность. Эмоционально окрашенная информация подается в формате комикса в максимально сжатом виде, что активизирует эмоциональную сферу обучающихся и позволяет информации усваиваться быстрее и эффективнее. Невербальные средства передачи информации привлекают внимание обучающихся и помогают лучше понять смысл, главную мысль текста.

Безусловно, не все комиксы подходят для использования в учебном процессе. Комиксы направлены на разную читательскую аудиторию и различаются по тематике, жанру, изданию и пр. Наиболее популярными комиксами для изучения английского языка можно назвать «The story of one's restaurateur», «Watchman», «The adventures of Tintin» и другие. Преподавателю следует отбирать комиксы для учебного процесса в соответствии с языковым, речевым и жизненным опытом учащихся, а также их интересами. Комиксы для урока иностранного языка должны обладать коммуникативно-познавательной и социокультурной ценностью. Желательно, чтобы

комиксы располагали страноведческим потенциалом, помогали проникать в культурные особенности страны изучаемого языка. Если в учебном процессе по иностранному языку использовать комиксы, которые подобраны с соблюдением необходимых требований, то можно достичь хороших результатов.

Стоит помнить, что использование комиксов в обучении грамматике на уроках иностранного языка имеет несколько важных преимуществ, которые делают их эффективным инструментом учебного процесса по иностранному языку [5, 1993]:

- наличие визуального аспекта (комиксы содержат яркие иллюстрации, которые помогают ученикам запомнить грамматические конструкции и лексику. Кроме того, комиксы могут быть интересными и забавными, что способствует удержанию внимания учащихся);

- наличие диалогов (грамматические конструкции, подлежащие изучению, содержатся в диалогах между персонажами комиксов, что особенно важно для понимания контекста употребления языковых правил);

- высокая степень аутентичности (в комиксах представлены реалистичные ситуации и выражения, которые действительно используются носителями языка);

- повышение мотивации к изучению иностранного языка (комиксы являются нестандартной формой работы, что повышает заинтересованность учеников в занятиях по иностранному языку);

- снятие языкового барьера (благодаря комиксам происходит минимизация стресса путем создания ситуации успеха и развития творческих способностей учащихся).

Однако, для того чтобы учитель мог эффективно использовать комиксы при обучении грамматике, следует учитывать несколько важных моментов:

- правильный выбор комиксов (учитель должен выбирать комиксы, которые соответствуют уровню языка и интересам учеников. Комиксы должны содержать языковые конструкции, которые нужны для изучения определенного грамматического материала);

- предварительная подготовка (учитель должен предварительно ознакомиться с выбранным комиксом и выделить грамматические конструкции, которые будут преподаваться на уроке. Также учитель может создать дополнительные материалы, такие как упражнения или карточки, которые помогут ученикам лучше понимать и использовать грамматику из комикса);

- правильная организация работы с комиксом (учитель может использовать комикс для различных задач, таких как заполнение пропусков в диалогах, перевод

текста, анализ грамматических конструкций. Важно, чтобы задачи были интересными и разнообразными, чтобы ученики могли лучше усвоить грамматический материал);

- обсуждение и анализ (после работы с комиксом учитель может провести обсуждение и анализ грамматических конструкций, которые были использованы в комиксе. Ученики могут обсуждать, как они бы использовали эти конструкции в реальной жизни, а также задавать вопросы для лучшего понимания материала) [6].

В целом, использование комиксов при обучении грамматике может быть очень эффективным инструментом, если учитель правильно подготовится и использует комиксы в соответствии с языковым уровнем и интересами учеников.

Существует мнение, что грамматика – это один из самых скучных и сложных аспектов языка. Поэтому учителю необходимо уметь удерживать внимание учащихся, а также знать способы поддержания интереса к грамматическим темам. Существует несколько форм работы с комиксами при обучении английской грамматике:

- чтение комиксов (ученики могут читать комиксы и обращать внимание на грамматические конструкции, которые используются в диалогах и текстах);

- анализ грамматических конструкций (учитель может использовать комиксы для анализа грамматических конструкций, таких как времена глаголов, модальные глаголы, причастия и другие. Ученики могут изучать эти конструкции, используя примеры из комиксов);

- заполнение пропусков (учитель может создавать задания на заполнение пропусков в диалогах или текстах комиксов. Ученики должны выбрать правильные формы глаголов, причастий, модальных глаголов в соответствии с грамматическим контекстом);

- создание собственных комиксов (ученики могут создавать свои собственные комиксы, используя грамматические конструкции, которые они изучают. Это может помочь им лучше понять и использовать эти конструкции в практике);

- обсуждение (учитель может провести обсуждение комиксов, чтобы помочь ученикам лучше понять грамматические конструкции и контексты, в которых они используются. Ученики могут обмениваться мнениями и задавать вопросы, чтобы лучше усвоить материал) [6].

Использование комиксов при обучении грамматике является интересным и эффективным способом улучшения языковых навыков учеников. Комиксы предоставляют визуальные примеры, которые помогают ученикам лучше понимать грамматические конструкции и развивать навыки их использования.

После изучения научной литературы, выявления особенностей комикса как типа креолизованного текста, стало возможно разработать проект урока английского языка по обучению грамматике в 6 классе общеобразовательной школы с использованием комиксов и апробировать его в учебном процессе.

На этапе актуализации и фиксации индивидуального затруднения в пробном учебном действии, в котором происходит подготовка мышления учащихся и осознание ими потребности к выявлению причин затруднений в собственной деятельности, учитель предлагает детям вспомнить, что такое комиксы, интересуют ли они их, читают ли они комиксы в повседневной жизни. Затем обращает внимание на один из них. Просит прочитать комикс по ролям, в комиксе изображена сюжетная линия случая из жизни кота Гарфилда и его друга Джона. Несмотря на то, что некоторые слова были новыми для учащихся, это не мешало им. Особенность комикса позволила им понять главную мысль ситуации без перевода. Учащиеся столкнулись лишь с новой грамматической конструкцией “If...” (the 1st conditional). Ученикам было наглядно показано и объяснено, что она значит и в каких ситуациях наиболее применима. Картинки помогли ощутить эмоциональную окрашенность данного контекста, что также положительно повлияло на понимание материала и вовлечение детей в учебную деятельность.

После предложения учителя прочитать еще несколько комиксов, учащиеся с удовольствием согласились, что показало их мотивированность и высокий интерес.

Учитывая высокую активность учеников, на этапе закрепления с проговариванием во внешней речи для отработки новой грамматической конструкции “If...” (the 1st conditional) также было включено задание с комиксом. Карточка включала в себя только картинки и не имела реплик. Она использовалась для создания диалога и целой истории. Заметно повышалась активность учащихся, их вовлеченность в учебный процесс. Происходила коммуникация с партнером и обмен идеями. Дети с удовольствием рассказывали свои истории, зачитывая их по ролям. Остальные внимательно слушали и проверяли правильность использования новой грамматической конструкции. Таким образом, они практиковали навык восприятия информации на слух, чтобы расслышать грамматическую конструкцию в контексте. Результат работы с данным заданием в парах показал, что при включении обучающих комиксов в учебный процесс у учеников развиваются творческие способности, эмоционально-нравственный потенциал, повышается мотивация к обучению английского языка и вовлеченность в учебный процесс в целом.

Несмотря на то, что использование комиксов на уроке английской грамматики может принести много пользы, следует отметить и некоторые минусы. При подготовке к уроку была замечена ограниченность в выборе комиксов для обучения некоторым аспектам грамматики. Часть тем невозможно включить в форму комиксов. Сложно найти комиксы, соответствующие грамматической и лексической теме урока. Также стоит помнить, что существуют комиксы, которые могут содержать неформальную лексику или некорректные формы грамматических конструкций, что приводит к неправильному усвоению материала учениками. Учитель всегда должен быть уверен в правильности употребления грамматических конструкций. Необходимо понимать, что данная форма работы отлично подходит для объяснения нового материала, отработки грамматических явлений, но существуют и определенные сложности в использовании комиксов для оценки знаний учеников и диагностики уровня сформированности грамматических навыков. Ограниченный доступ к качественным комиксам на английском языке для использования на уроках также является одной из сложностей подготовки к качественному уроку иностранного языка.

Таким образом, использование комиксов при обучении иноязычной грамматике является эффективным методом обучения. Особенности комикса позволяют наглядно иллюстрировать грамматические конструкции и правила, что облегчает их запоминание, развивает креативные и творческие навыки учащихся, дают возможность подготовиться к ситуациям и языковым выражениям, которые ученики могут встретить в реальной жизни. Однако выбор комиксов должен соответствовать уровню языковой компетенции учеников, а также целям и задачам урока. Необходимо обеспечивать баланс между использованием комиксов и других методов обучения грамматике.

Список литературы

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова : учебное пособие для студентов факультета иностранных языковых вузов – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
2. Березин В. М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия / М. В. Березин. – М.: 2003. – 180 с.
3. Корнишина М. А. Функции креолизованных текстов в методике преподавания иностранного языка / М. А. Корнишина, М. В. Фоминых // Молодой ученый. – 2015. – № 10.5. – С. 13–14.
4. Fresnault-Deruelle P. Aspects de la bande dessinée en France. Comic and visual culture. La bande dessinée et la culture visuelle. – München, New York, London, Paris : K.G. Saur, 1986. – pp. 62–77.
5. McCloud S. Understanding Comics: The Invisible Art. Harper Perennial, 1993 / URL : https://vk.com/doc492653423_472832686?hash=SCM1UTPI56C9v9fIBnbapBDoETzQeemCoiFk7V9i980&dl=aTZUafbFVriZz5mTOVipKpyvnUhp015iA5sBszOWnTz (Дата обращения 10.04.2023)
6. Using Comics and Superheroes to teach grammar - Brian Boyd, 2014. / URL : <https://www.macmillanenglish.com/fr/training-events/events-webinars/event/using-comics-and-superheroes-to-teach-grammar-brian-boyd> (Дата обращения: 11.03.2023)

УДК 378.1

**Свиридов А.В. Анализ современных информационных технологий
в подготовке управленческих кадров**

Свиридов Андрей Вячеславович

Аспирант, Самарский государственный экономический университет
Самара, Россия
Sviridov81@mail.ru

Analysis of modern information technologies in management training

Sviridov Andrey Vyacheslavovich

Graduate student, Samara State University of Economics, Samara, Russia

Аннотация. В современных условиях информационные технологии играют ключевую роль в успешности любого бизнеса. В связи с этим необходимо обращать внимание на применение информационных технологий в процессе подготовки управленческих кадров. В данной статье будет проведен анализ современных информационных технологий, которые используются в процессе подготовки полноценных управленческих кадров. Рассмотрены преимущества и недочеты интернет – технологий, а также сфере их использования. По результатам анализа было определено, что главная особенность современных интернет технологий в подготовке управленческих кадров является возможность получения документа о прохождении обучения от организации, имеющей государственную аккредитацию.

Ключевые слова: информационное общество, управление, кадры предприятия, компетенции, информационно-коммуникационные технологии, обучение, повышение квалификации.

Abstract. In modern conditions, information technology plays a key role in the success of any business. In this regard, it is necessary to pay attention to the use of information technology in the process of training managerial personnel. This article will analyze modern information technologies that are used in the process of training full-fledged managerial personnel. The advantages and disadvantages of Internet technologies, as well as the scope of their use, are considered. Based on the results of the analysis, it was determined that the main feature of modern Internet technologies in the training of managerial personnel is the possibility of obtaining a document on the completion of training from an organization that has state accreditation.

Key words: information society, management, enterprise personnel, competencies, information and communication technologies, training, advanced training.

Современная экономика во всем мире становится все более цифровой и требует от организаций и компаний глубокой цифровой трансформации. Цифровизация охватывает все сферы жизни, включая подготовку управленческого персонала.

Цифровизация в обучении и развитии кадров включает в себя использование различных информационных технологий и инструментов, которые позволяют

повысить качество процесса обучения и развития, ускорить его и сделать его более эффективным.

Обучение управленческих кадров является важным процессом для современных организациях, поскольку обучение призвано повысить квалификацию руководителей и увеличивает эффективность работы всей команды.

Развитие информационных технологий (далее по тексту - ИТ) оказывает значительное влияние на подготовку кадров в различных сферах деятельности, включая педагогику. Современные средства интернет – технологий, применяемые в обучении позволяют управленческому персоналу получать новые знания и навыки, а также повышать свою квалификацию в удобное для них время и месте.

Одним из наиболее распространенных средств информатизации являются онлайн-курсы. Они давно вошли в повседневную жизнь людей и нашли свое применение и в сфере образования. Такие онлайн-курсы предоставляют возможность получить профессиональные знания и навыки в любом удобном месте и в удобное время. Как правило, они представлены в виде видео-лекций, тестов и заданий. Онлайн-курсы доступны для различных категорий пользователей и могут быть как бесплатными, так и платными [8].

Кроме того, существует целый ряд сервисов и программ для организации онлайн-обучения и дистанционного образования. Они предоставляют инструменты для создания онлайн-курсов, управление контентом и учебными материалами, поддерживают контроль и учет прогресса обучения. Такие программы, как Coursera, edX, Udemu, Khan Academy и другие, предоставляют доступ к различным курсам, а также возможность общения и дополнительной поддержки обучающихся со стороны преподавателей и других учеников.

Всего в мире разработано около тысячи онлайн-платформ для автоматизации процесса обучения персонала. Часть из них относится к узкоспециализированным и подходят для обучения отдельных групп специалистов или людей определённых специальностей. Однако часто выгоднее и удобнее воспользоваться универсальным решением, которое подходит для обучения сотрудников любых должностей и специальностей, а также обладает дополнительные возможности. Современные платформы для дистанционного обучения могут не только обучать, но и мотивировать, информировать, тестировать и предлагать доступ к корпоративной базе знаний [6].

Рассмотрим несколько популярных платформ для дистанционного обучения.

В России множество платформ для обучения, но одним из наиболее популярных является Stepik [3]. Это онлайн-платформа, на которой можно проходить бесплатные курсы по различным предметам, таким как программирование, математика, английский язык и многим другим. Сущность Stepik заключается в том, что это удобный инструмент для тех, кто хочет учиться в любое время и в любом месте. С помощью платформы можно проходить курсы разных уровней сложности - от начального до продвинутого. Все курсы представлены в виде видеолекций, тестов, задач и чатов с другими участниками.

Характеристики Stepik:

- бесплатные курсы. Платформа предоставляет бесплатный доступ к различным курсам по разным тематикам;
- удобство использования. Stepik предоставляет возможность учиться, когда удобно и в удобных условиях, например, дома или в общественном транспорте;
- разнообразие курсов. На платформе представлено более 3 000 курсов на самые разные темы - от иностранных языков до программирования и математики;
- интерактивное обучение. Ученикам предоставляется возможность проходить тесты, задачи, участвовать в чатах с другими участниками и задавать вопросы преподавателям;
- функция обратной связи. Каждый ученик может оставить отзыв о курсе или преподавателе и получить обратную связь от других участников.

В целом, платформа Stepik предлагает удобный, бесплатный и интерактивный инструмент для обучения на русском языке. Она дает возможность получить новые знания и навыки, а также повысить уровень профессиональной подготовки.

Эквио - российская платформа для обучения, мотивации, информирования и управления персоналом появилась в 2014 году. Её отличительные черты: универсальность, возможность гибкой кастомизации, дружелюбный интерфейс, техподдержка 24/7 и расширенные возможности, выходящие за рамки стандартных LMS. Руководители компаний могут разместить платформу и обучающий контент на собственных серверах или в облаке Yandex. Cloud. Мобильное приложение и веб-версия платформы можно брендировать так, что для сотрудников они будут выглядеть как собственные сервисы компании [9].

Webtutor - это платформа для обучения и проверки уровня знаний сотрудников. Она предназначена для компаний, которые хотят улучшить качество обучения своих сотрудников, а также проверить и контролировать их знания и навыки. Существует множество причин, по которым компании могут использовать Webtutor: повышение

производительности, снижение числа ошибок, повышение уровня безопасности, улучшение качества обслуживания клиентов и многое другое.

Среди ключевых характеристик Webtutor отметим следующие: наличие большого количества курсов. На платформе доступно более 1000 курсов по различным темам, начиная от базовых и заканчивая специализированными; создание собственных курсов. Компании могут создавать свои собственные курсы и контролировать процесс обучения; возможность проверки знаний. Платформа позволяет проводить тесты и экзамены, чтобы проверить уровень знаний сотрудников; аналитика. Webtutor предоставляет отчеты и аналитику по учебным материалам и успеваемости сотрудников; удобство использования. Платформа очень проста в использовании и интуитивно понятна; мобильность. Webtutor поддерживает мобильные устройства, что позволяет сотрудникам осваивать материалы даже вне офиса [5].

Таким образом, Webtutor - это мощный инструмент для обучения и контроля знаний сотрудников. Он упрощает процесс обучения, повышает эффективность обучения и позволяет контролировать уровень знаний и успеваемости сотрудников.

Teachbase - российская платформа Teachbase изначально создавалась как сервис для подготовки к ЕГЭ. За несколько лет проект вырос до инструмента, с помощью которого можно обучать разные категории слушателей, включая сотрудников компаний. Сегодня Teachbase — площадка для дистанционного обучения в формате вебинаров с презентациями и чатом для общения [4].

Motivity - особенность этой платформы для обучения сотрудников в том, что в её составе есть социальная сеть с блогами сотрудников. Так же, как и Webtutor, Motivity построена по принципу модульной системы с возможностью приобретать отдельные функции и интегрироваться со сторонними сервисами.

Платформа Motivity позволяет: создавать персональные блоги сотрудников; разрабатывать обучающие курсы во встроенном WYSIWYG-редакторе; автоматически назначать пользователям персонализированный контент; предоставлять статистику посещаемости; создать глоссарий с объяснением терминов, которые используются в работе компании; хранить информацию о днях рождения сотрудников.

Moodle - это открытая и бесплатная платформа управления обучением (LMS), которая создана для облегчения создания курсов и обучения через Интернет. Эта платформа позволяет учителям и преподавателям создавать онлайн-курсы, проводить занятия и коммуницировать со студентами дистанционно [0].

Особенности платформы Moodle:

- открытый и бесплатный. Moodle является бесплатной платформой с открытым исходным кодом, что означает, что любой может использовать этот ПО источников для своих целей;
- гибкий функционал. Moodle имеет очень гибкий функционал, позволяющий преподавателям создавать курсы, поэтапный режим обучения, использовать мультимедийные материалы, форумы, тесты, оценку и т.д.;
- простота в использовании. Moodle имеет интуитивно понятный пользовательский интерфейс, который облегчает работу в системе, как для учителей, так и для студентов;
- поддержка мобильных устройств. Moodle поддерживает мобильные устройства и имеет специальные приложения для удобства доступа к курсам и материалам на мобильных устройствах;
- безопасность. Moodle обеспечивает высокий уровень безопасности, например, защиту данных студентов и контроль доступа к различным функциям системы.

Особенности и преимущества Moodle делают его одной из лучших платформ для дистанционного обучения и управления обучением в офисных условиях. Это мощный инструмент, который позволяет создавать высококачественные онлайн-курсы с участием педагогов, привлекать студентов и улучшать результаты обучения.

На стадии обучения будущий управленец приобретает навыки и длительный опыт организации работы с применением интерактивных информационных технологий. Системное применение студентом интерактивной технологии в области профессиональных знаний в режиме строгого контроля по времени реализации схемы «постановка задачи - результат» формирует психологию управленца, работающего с максимальной эффективностью, в условиях постоянного мониторинга собственной компетенции в области применения информационных технологий, с высокой степенью мотивации и длительным опытом работы. В общегосударственном масштабе подготовка профессиональных кадров с высоким уровнем компетенций в области ИКТ способствует реализации стратегии построения информационного общества в России.

Большое значение имеют также специализированные программы, нацеленные на подготовку управленческих кадров. Они могут быть основаны как на традиционных методах обучения, так и на новейших информационных технологиях. Такие программы предоставляют углубленные знания в области управления и

развития бизнеса, помогают развивать специфические навыки и умения, необходимые для успешного управления.

Примером такой специализированной Программы может выступить Президентская программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства – это государственная программа повышения квалификации руководителей, которая реализуется в России с 1998 года. Основная цель программы – обеспечение организаций народного хозяйства РФ высококвалифицированными специалистами в области управления и организации производства, отвечающих современным требованиям экономики, способными эффективно работать в рыночных условиях, знакомыми с управленческой культурой и опытом ведущих зарубежных стран [7].

Президентская программа рассчитана на то, чтобы повысить качество работы сотрудников руководящего звена в соответствии с ведущими международными стандартами. Выпускники программы включаются в специализированную федеральную базу данных для последующего формирования резерва управленческих кадров.

Значительным отличием представленных информационных технологий в сфере обучения управленческих кадров, является наличие государственной аккредитации, что особенно актуально для государственных и муниципальных служащих.

В заключение, необходимо отметить, что современные информационные технологии играют ключевую роль в подготовке и обучении управленческих кадров. Они позволяют получить профессиональные знания и навыки в любом удобном месте и в удобное время, а также эффективно улучшают качество подготовки и повышают квалификацию управленческого персонала.

Список литературы

1. Moodle [Электронный ресурс]. – URL: <https://moodle.org/> (дата обращения: 20.06.2023)
2. Motivity [Электронный ресурс]. – URL: <https://motivity.ru/> (дата обращения: 20.06.2023)
3. Stepik [Электронный ресурс]. – URL: <https://welcome.stepik.org/ru/about> (дата обращения: 20.06.2023)
4. Teachbase [Электронный ресурс]. – URL: <https://teachbase.ru/> (дата обращения: 20.06.2023)
5. Webtutor [Электронный ресурс]. – URL: https://webtutor.ru/_wt/main_web (дата обращения: 20.06.2023)
6. Идрисова Ж.В., Алихаджиев С.Х., Вагапова М.В. Использование информационных технологий в сфере управления персоналом // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 1А. - С. 398-405.
7. Президентская программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства – это государственная программа повышения квалификации руководителей, которая реализуется в России с 1998 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://e-queo.com/> (дата обращения: 20.06.2023)
8. Шумилин В.П., Шумилина Н.Г. Использование интернет-технологии в образовании // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. №1 (82). – 355-357.
9. Эквио — платформа для обучения, управления и мотивации персонала [Электронный ресурс]. – URL: <https://e-queo.com/> (дата обращения: 20.06.2023)

УДК 373

Селеметова В.В. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников

Селеметова Виктория Викторовна

Студентка, Филиал ГБОУ ВО, Ставропольский государственный педагогический институт, РФ, г. Ессентуки

Theoretical basis of formation and development of lexical skills at school

Selemetova Viktoria Viktorovna

Student, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Essentuki

Аннотация. Лексика – это совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка или диалекта. Правильность восприятия и употребления лексики в различных ситуациях общения на иностранном языке зависит от целенаправленного формирования и развития лексических навыков во всех видах речевой деятельности. Лексический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование. Процесс введения лексики начинается с предъявления лексической единицы и ее объяснения.

Ключевые слова: лексика; восприятие; употребление; формирование; развитие; лексический навык; речевая деятельность; лексический речевой навык; словоупотребление; словообразование; лексическая единица.

Abstract. Vocabulary - a set of words that makes up a particular language or dialect. The correctness of perception and use of language in different communicative situations in a foreign language depends on the targeted formation and development of lexical skills in all kinds of speech activity. Lexical speech skill includes two main components: use of the word and derivation. The process introducing vocabulary begins with presentation of a lexical unit and its explanation.

Keywords: vocabulary; perception; use; formation; development; lexical skill; speech activity; lexical speech skill; use of the word; derivation; lexical unit.

Лексический навык - это неотъемлемая часть языковой деятельности, которая включает в себя аудирование, говорение, чтение и письмо. Таким образом, в контексте преподавания иностранных языков, развитие лексических навыков становится важным приоритетом для преподавателя. Сложность мастерства иностранной лексики и важность ее формирования для развития языковых навыков свидетельствуют о значимости контроля усвоения лексики.

По определению в современной методике, лексический навык - это способность автоматически выбирать адекватную лексическую единицу и сочетать ее правильно с другими единицами в контексте продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциация со значением в контексте рецептивной речи [1, с. 30].

Согласно Е.И. Пассову, лексический навык - это синтезированное действие, которое выражается в выборе адекватной лексической единицы и сочетании ее с другими в рамках навыковых параметров, обеспечивающих ситуативное использование данной лексической единицы и являющиеся необходимым условием для выполнения речевых задач.

В области психологии обучения иностранным языкам лексический навык - это многомерное явление, которое строится из различных систем действий и операций. Такие действия и операции вполне можно измерить, поэтому навык оценивается через его составляющие.

Лексический навык включает следующие компоненты [1, с. 22]:

1. Слуховые и речевые следы от самого слова в соотнесенности с контекстом. Благодаря этому осуществляется слуховой контроль правильности произношения слова.

2. Соотнесенность слуховых и речедвигательных следов слова с зрительным образом предмета и представлениями об этом объекте, которые могут быть как единичными, так и общими.

3. Ассоциативные связи слова с кругом других слов, которые физиологически объясняются категорийным поведением слова и настроенностью слуховых и речедвигательных следов одного слова на следы других. В речевом продукте это выражается в устойчивых и свободных словосочетаниях.

4. Связи слова, составляющие его смысловое значение. Каждое слово содержит множество таких связей, которые отражают функцию предмета, обозначенного им, а также его свойства и связи с другими предметами. Предположительно, каждая связь смыслового строения слова формируется только в процессе речевой деятельности, и поэтому отмечена условиями, в которых данная деятельность была выполнена.

5. Соотнесенность слова с ситуацией как системой взаимоотношений между говорящими.

Следует рассмотреть слово как многогранную систему, включающую форму и значение. В этой системе весомую роль играет значение, именно оно несет основную функциональную нагрузку, передавая отношение говорящего и его эмоциональное состояние. В то же время, значение используется в решении речевых задач. Именно поэтому форма слова и его значение проявляют функцию маркировки.

Цель обучения лексической стороне речи заключается в формировании продуктивных и рецептивных лексических навыков, которые способствуют развитию

умений письма и говорения, а также улучшению видов рецептивной деятельности, таких как чтение и аудирование [5, с. 19].

Под продуктивными лексическими навыками понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации (правильно подбирать слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением, владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями, сочетать новые слова с ранее усвоенными, выполнять эквивалентные замены).

Под рецептивными лексическими навыками подразумеваются навыки узнавания и понимания при восприятии на слух или при чтении лексических явлений. Таким образом лексический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование (соотнести зрительный/звуковой образ слова с семантикой, дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова, раскрывать значение слов с помощью контекста, узнавать и понимать изученные слова и словосочетания в речевом потоке/графическом тексте) [5, с. 22].

С психолингвистической точки зрения, различия между двумя видами лексики заключаются в направлении движения мысли: в рецептивных процессах мысль движется от формы слова к его содержанию, а в продуктивных процессах, наоборот, от содержания к форме.

Для использования слова в речи необходимо:

1. Припомнить слово (вызвать слово из долговременной памяти и перевести его в оперативную память)
2. Мгновенно сочетать это слово с предыдущим / последующим, причем сочетание должно соответствовать нормам изучаемого языка
3. Определить правильность выбора и сочетания лексической единицы в зависимости от ситуации общения

Поскольку третье действие специфично не только для лексического, но и для навыка вообще, можно сказать, что лексический навык состоит из следующих операций: вызова слова и сочетания слова с другими словами [2, с. 32].

Трудности овладения лексикой иностранного языка и большое значение лексики для формирования умений речевой деятельности свидетельствуют о важности контроля ее усвоения. Обучение речевой деятельности предполагает выполнение учащимся определенных действий и операций со словом, т. е. не только знание формы, значения и особенностей употребления лексической единицы, но и

владение навыками оперирования лексикой в процессе коммуникации. Эти же объекты обучения являются объектами контроля.

Слово, входящее в словарный состав языка, представляет собой сложную разноплановую величину. Являясь основным компонентом структуры языка, его основной единицей, слово, с одной стороны, имеет форму, с другой - значение.

Под формой слова понимается фонетическая и орфографическая сторона слова, его структура и грамматические формы. Сходство формы отдельных слов приводит к их смешению и является источником лексических ошибок. В ходе обучения лексике возникают трудности при изучении объема значений слова, который в большинстве случаев не совпадает с объемом значений соответствующего слова родного языка, многозначности слова, употребления слова в конкретных ситуациях общения, а также сочетаемости одних слов с другими.

Лексические ошибки часто являются следствием интерференции родного языка. Интерференция, как известно, вызывается несовпадением явлений изучаемого и родного языков (межъязыковая интерференция), явлений (уже усвоенного и нового) изучаемого языка (внутриязыковая интерференция). Межъязыковая интерференция проявляется преимущественно на уровне значения и употребления лексических единиц (рука — arm, hand), тогда как внутриязыковая интерференция может иметь место не только на этих двух уровнях, но и на уровне формы (this pencil – these pencils).

Лексические навыки являются прочными и устойчивыми, если работа над ними ведется во взаимосвязи и в системе. На прочность и устойчивость лексических навыков влияют не только характер взаимодействия навыков между собой, но и характер взаимодействия лексических навыков с другими (фонетическими и грамматическими).

Большинство педагогов выделяет три компонента содержания обучения лексике: лингвистический, методологический, психологический.

По мнению школы Г.В. Роговой, лексическая единица — это не только слово, но и устойчивое словосочетание, и идиома. Их необходимый набор для решения речевых задач, обусловленных контекстом деятельности данной возрастной группы обучаемых, и составляет лингвистический компонент содержания обучения лексике на конкретном этапе обучения [3, с. 22].

Методологический компонент включает необходимые разъяснения, памятки, инструкции по использованию печатных словарей и карточек с новой лексикой, о способах реорганизации и систематизации изученной лексики. Это те знания и

умения, которые позволяют ученику работать над лексикой самостоятельно и независимо от внешних условий.

Психологический компонент связан с проблемой усвоения лексики и приобретения лексических навыков и умений. Р.К. Миньяр-Белоручев дает следующее определение лексического навыка:

- способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи

- включать его в речевую цепь

Слова существуют в нашей памяти не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений, которая интегрирует два типа структурных отношений на уровне лексической единицы- парадигматические и синтаксические.

Г.В. Рогова и П.Б. Гурвич подчеркивают важность парадигматических, синтагматических отношений и их синтеза в процессе словоупотребления.

Синтагматические связи обеспечивают возможность сочетания слова с другими в предложении. Мы говорим цепочками, есть определенная настроенность одного слова на другие. Значит, учить надо, объединяя слова в синтагматические группы. Синтагматические ассоциации характерны для младших школьников.

Парадигматические связи слова отражают способность слова к объединению в группы по различным признакам. Это могут быть: семантические признаки: рисунок, картина, фотография, картинка; звуковые: кошка, крошка, окошко, мошка, плошка; графические: по которым слово переводчица может вызывать слово учетчица. Для формирования лексического навыка установление прочных парадигматических связей слов абсолютно необходимо, поскольку именно они обеспечивают прочность запоминания, а значит, и мгновенный вызов слова из долговременной памяти.

Е.И. Пассов Е.И. помимо синтагматических и парадигматических связей выделяет в психологическом компоненте также формальные связи, предметные и ассоциативные [4, с. 23].

Формальные связи - это связи звуковых, зрительных, артикуляторных (речедвигательных) и моторно-двигательных следов слова, в их соотнесенности. Функционирование звуковой связи обеспечивается работой слухового анализатора, артикуляторные связи соотносятся с речедвигательным анализатором. В этом смысле трудно не согласиться с Б.В. Беляевым, который рассматривал слуховое, зрительное и два двигательных (артикуляционное и моторнографическое) представления слова и важность их комплексного использования при обучении лексической стороне речи. В

процессе усвоения лексическая единица должна восприниматься всеми анализаторами в комплексе, что обеспечивает формирование материальных следов слова в коре головного мозга и связей между ними.

Следует помнить о том, что формальные следы слова не должны быть оторваны от его функции, иначе они не сработают в процессе общения, т.е. учащиеся будут прочитывать, но не читать, проговаривать, но не говорить. Поэтому на первом этапе работы с лексической единицей (ЛЕ) все внимание должно быть направлено на функцию ЛЕ, что создает наиболее благоприятные условия для овладения формой слова. После того, как ЛЕ будут усвоены в функциональном плане, возможно, провести, если это необходимо, специальную работу над формой слова, ее анализом. Наличие формальных связей позволяет осуществлять контроль за "формальной" правильностью речи.

Предметные связи основаны на главной функции слова- обозначающей. Слово действительно обозначает, замещает и является представителем предметов, действий, отношений, явлений окружающего мира в нашем сознании. Это происходит благодаря наличию предметных связей, т.е. связей всех формальных следов слова со зрительным образом предмета или с представлением о нем [6, с. 23].

В свою очередь ассоциативные связи слов с кругом других слов возникают при сочетании слов друг с другом в процессе речи [6, с. 23].

Таким образом, в данном пункте мы изучили определение лексического навыка, виды лексических навыков, операции, входящие в продуктивный и рецептивный навыки; рассмотрели три компонента содержания обучения лексике; систему лексико-семантических отношений, в которую входят парадигматические и синтагматические связи слова, а также предметные, ассоциативные и формальные связи слова. Суммируя все вышесказанное, необходимо заметить, что для формирования лексического навыка установление прочных парадигматических связей слов абсолютно необходимо, поскольку, именно эти связи обеспечивают прочность запоминания, а значит и мгновенный вызов слова из долговременной памяти. Без этого навык соединения слов друг с другом на уровне синтагматических связей может оказаться бесполезным. Притом, что в лингвистике формированию и установлению синтагматических и парадигматических связей между словами уделяется равное внимание, в практике преподавания иностранных языков, в учебных пособиях последние явно дискриминируются. Отсюда мы наблюдаем тенденцию к быстрому забыванию изученной лексики, к сокращению активного словаря.

Список литературы

1. Бронская В. С. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников // СИСП. 2011. № 4.
2. Александрова, О.В. Учим английский язык / О.В. Александрова. - М.: Эксмо, 2019. - 320 с.
3. Александрова, О.В. Современный английский язык: Морфология и синтаксис / О.В. Александрова. - М.: Academia, 2018. - 317 с.
4. Дюканова, Н.М. Английский язык: Учебное пособие / Н.М. Дюканова. - М.: Инфра-М, 2018. - 158 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения Иноязычному общению / Е.И. Пассов – М.: Русский язык, 1989.
6. Марчан, Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики // Иностранные языки в школе. — № 5–2004.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: МГУ, 2004, с. 42.

Список источников

8. Английский язык на Langformula.ru [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://langformula.ru/> (дата обращения 01.06.2023)

УДК 37.015.325

**Ситникова А.С. Трудности педагогического общения:
их классификация и особенности проявления**

Ситникова Алена Сергеевна

студентка факультета исторического и правового образования, Волгоградский
государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград
alenedi2503@mail.ru

**Difficulties of pedagogical communication: their classification and features of
manifestation**

Sitnikova Alyona Sergeevna

student of the Faculty of Historical and Legal Education
Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd

Аннотация. Данная статья содержит в себе теоретическое исследование трудностей педагогического общения, которые возникают между субъектами педагогического процесса. В рамках проведенного исследования были представлены понятия «педагогическое общение» и «коммуникативная компетентность» деятельности преподавателя в развитии и становлении личности учеников, представлены средства диагностирования возможных барьеров в педагогическом общении, приведены факторы, которые могут послужить толчком к неэффективности образовательного процесса. На основе изложенных положений были выявлены требования к профессиональной подготовке и компетентности учителя для эффективной организации своей деятельности и предотвращения конфликтных ситуаций в общении. А также приведены основные аспекты педагогического процесса, которые должны осуществляться педагогом, что доказывает важность изучения трудностей педагогического общения.

Ключевые слова: педагогическое общение, профессиональная направленность, коммуникативная компетентность, эмпатия.

Abstract. This article contains a theoretical study of the difficulties of pedagogical communication that arise between the subjects of the pedagogical process. Within the framework of the study, the concepts of "pedagogical communication" and "communicative competence" of the teacher's activity in the development and formation of the personality of students were presented, means of diagnosing possible barriers in pedagogical communication were presented, factors that can serve as an impetus to the inefficiency of the educational process were given. On the basis of the stated provisions, the requirements for the professional training and competence of the teacher for the effective organization of their activities and the prevention of conflict situations in communication were identified. And also the main aspects of the pedagogical process that should be carried out by a teacher are given, which proves the importance of studying the difficulties of pedagogical communication.

Keywords: pedagogical communication, professional orientation, communicative competence, empathy.

Психология педагогического общения определяется, прежде всего, тем фактом, что учитель и обучающиеся непосредственно влияют на педагогическое общение. Учитель закладывает основы формирования личности у детей, влияет на возникновение конфликтных ситуаций, споров и разногласий между субъектами педагогического процесса, которые могут негативно сказаться на усвоении материала. Многих конфликтов можно избежать, если четко определить особенности и классификацию барьера педагогического общения и определить соответствующий способ решения проблемы.

В настоящее время к преподавателям предъявляются довольно высокие требования, которые касаются в первую очередь высокого уровня профессиональной подготовки, творческого подхода к преподаванию и вовлеченности учащихся в образовательный процесс. Основными причинами конфликтов между субъектами педагогического процесса являются взаимодействие и непонимание в общении.

Уровень профессионализма учителя, его коммуникативные навыки и психологическая готовность выстраивать соответствующие отношения с ребенком в контексте образовательного процесса обеспечивают высокую эффективность образовательного процесса. Педагогическое общение как форма образовательного сотрудничества является условием оптимизации обучения и развития личности самих обучающихся.

Одним из основных атрибутов успешного педагога является его способность организовывать взаимодействие с детьми, эффективно общаться с ними и руководить их деятельностью. В литературе, посвященной психологии и педагогике, уделяется внимание коммуникативным навыкам учителя, которые являются необходимым условием для успешной педагогической работы. Очевидно, что способность к общению с детьми должна базироваться на прочной основе в виде любви к ним и профессиональной ориентации педагогической личности. Этот аспект, известный как профессиональная направленность, был хорошо понят и В. А. Сухомлинским [1]. Он неоднократно подчеркивал, что любовь к детям невозможно приобрести в учебных заведениях или из книг. Эта способность развивается через участие человека в общественной жизни и взаимодействие с другими людьми.

Однако, по своей сути, педагогическая работа, которая представляет собой ежедневное общение с детьми, укрепляет и углубляет чувство любви к людям и веру в них. Призвание к педагогической деятельности развивается в школе в процессе самой работы. Однако становится ясно, что эта любовь должна быть дополнена знаниями о законах педагогического общения, поскольку взаимоотношения с

ребенком являются ключевыми для успешного обучения и воспитания. Это подтверждают исследования многих советских ученых, таких как Ю. П. Азарова, А. А. Бодалева, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. В. Петровский и других.

Педагогическое общение – это сложный и многогранный процесс, который включает в себя установление и развитие межличностных связей для содействия совместной деятельности. Оно включает в себя не только обмен информацией, но и разработку общей стратегии взаимодействия, восприятия и понимания. Стоит отметить, что эффективное педагогическое общение, поддерживаемое компетентными учителями, способствует личностному росту учащихся, формируя у них здоровую самооценку и уверенность в себе. В рамках педагогической науки общение рассматривается как многогранный процесс, который организует, устанавливает и развивает взаимопонимание и сотрудничество между учителями и учениками, руководствуясь общими целями и содержанием образования.

При изучении процесса педагогического общения важно рассмотреть понятия педагогических задач и коммуникативных задач, поскольку учителя решают различные коммуникативные задачи в рамках своих педагогических обязанностей. Педагогическая задача связана с усвоением обучающимися конкретного учебного материала посредством объяснения, интерпретации и систематизации. Коммуникативная задача сосредоточена на определении эффективных средств воздействия на обучающихся для активизации процесса обучения. Она служит стимулом для вербальных или невербальных ответов и включает в себя продуктивно-рецептивные действия как говорящего, так и слушающего [2].

Несколько заслуживающих внимания качеств способствуют эффективному педагогическому общению. К ним относятся общительность, эмпатия, гибкость, доброжелательность, способность к сотрудничеству, соблюдение педагогического такта и эмоциональная привлекательность. Эти качества, способствуют созданию среды, благоприятной для эффективного общения и обучения.

Опыт педагогической работы показывает, что недостаточно, чтобы учитель владел только основами наук и методикой образовательной работы. Все его знания и практические навыки могут быть переданы обучающимся только через систему живого и прямого общения с ними. Множество аспектов педагогического процесса, который ежедневно осуществляется педагогом [3]. В этом разнообразии можно выделить три основных компонента: содержательный, методический и социально-психологический. Эти компоненты формируют внутреннюю структуру обучения и воспитания.

Что касается содержательных аспектов – это определенное содержание воспитания и обучения, которое требуется передать детям. Методические аспекты обучения и воспитания также хорошо изучены и систематизированы. Однако, наиболее сложной и недостаточно исследованной является социально-психологическая структура педагогического процесса, которая должна соответствовать содержательным и методическим аспектам обучения и воспитания, а также обеспечивать их успешную реализацию.

Важно отметить, что успешное взаимодействие педагога с детьми не ограничивается только передачей знаний и умений. Оно также включает создание эмоционально-доверительной атмосферы, развитие коммуникативных навыков, формирование навыков сотрудничества и саморегуляции у детей [4].

Педагогическая эффективность в значительной степени зависит от коммуникативной компетентности, которая играет ключевую роль в успехе учителей. Коммуникативная компетентность производственных учителей включает в себя несколько основных характеристик. Во-первых, это способность быстро и точно ориентироваться в педагогических ситуациях, связанных с взаимодействием с учениками, родителями, коллегами и администрацией. Во-вторых, это искреннее желание понять действия учеников в контексте конкретных обстоятельств. В-третьих, это уважительное и доброжелательное отношение к учащимся, учитывая их психологические особенности, состояния и способности. В-четвертых, очень важно обладать уверенностью в себе и уметь правильно действовать в данной ситуации.

Педагогическое общение в системе «учитель-ученик» представляет собой форму профессионального взаимодействия, которая служит необходимым компонентом ролей, выполняемых организаторами, педагогами, руководителями и другими. Несмотря на естественность общения в повседневном взаимодействии, опыт показывает, что целенаправленная образовательная деятельность часто сталкивается с трудностями. Это можно объяснить ограниченным пониманием педагогами структуры и принципов педагогического общения, а также недостаточно развитыми коммуникативными навыками и общей коммуникативной культурой. Основные трудности в педагогическом общении можно разделить на семантические и психологические барьеры.

Семантические барьеры – это препятствия, возникающие между партнерами из-за различной интерпретации смыслового содержания (текста, подтекста) одной и той же информации. Эти барьеры в основном вызваны внешними факторами и могут препятствовать эффективной коммуникации.

Психологические барьеры, возникают в процессе общения из-за трудностей в восприятии индивидуально-психологических особенностей друг друга. Эти барьеры коренятся во внутренних факторах, таких как внешний вид собеседников, их темпераментные черты, постоянные негативные эмоции. Впоследствии данного барьера, деятельность отдельных участников педагогического процесса, может перерасти в открытое унижение по отношению к определенному человеку.

Кроме того, коммуникативная компетентность подразумевает твердое понимание педагогической ситуации в сочетании с гибкостью и эффективностью в ее разрешении. Учителя с высокой коммуникативной компетентностью часто пользуются повышенным статусом и популярностью в профессионально-педагогических и студенческих кругах. Они обладают способностью организовывать совместную деятельность в коллективе и добиваться выдающихся результатов в работе. Наконец, опытные учителя могут создать благоприятный и комфортный микроклимат, способствующий благоприятной учебной среде.

Учитель постоянно участвует в многогранной коммуникативной деятельности. Поэтому включение обучения профессионально-педагогическому общению в рамки профессиональной и творческой подготовки учителя приобретает первостепенное значение [5].

Профессионально-педагогическое общение – это система, включающая приемы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия учителя и обучающихся. Его содержание включает обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, установление взаимоотношений с помощью различных средств общения. Учитель берет на себя роль активиста в этом процессе, организуя и управляя им. А. А. Леонтьев подчеркивает, что «оптимальное педагогическое общение – это общение учителя (и всего педагогического коллектива) с учащимися в процессе обучения, создающее наиболее благоприятные условия для мотивации развития учащихся и стимулирования творческой учебной деятельности. Оно способствует формированию личности учащегося, создает положительный эмоциональный климат для обучения, управляет социально-психологическими процессами в ученическом коллективе, максимально реализует личностные качества учителя в учебном процессе».

Таким образом, педагогическое общение выступает в качестве основного средства педагогического воздействия. В процессе общения учителя и ученика находят реализацию не только функции обучения и воспитания, но и решаются другие не менее важные педагогические задачи. Педагогическое общение выступает

как социально-психологическое сопровождение образовательного процесса, служит механизмом организации взаимоотношений педагогов и обучающихся, обеспечивая тем самым успешность обучения и воспитания. Как говорил А. С. Макаренко: «Я убежден, что целенаправленное, сильное слово, эффективно сказанное детям, имеет большой вес, и, может быть, причина многих наших организационных недостатков в том, что мы часто не умеем эффективно общаться с детьми. Очень важно выразить себя так, чтобы передать свою волю и индивидуальность, и это умение надо культивировать».

Список литературы

1. Бичева И. Б. и др. Проблемы и перспективы повышения коммуникативной компетентности педагога //Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №. 11-2. – С. 337-341.
2. Кербис И. Ю., Груздева О. В. Особенности коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольных образовательных организаций //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. ВП Астафьева. – 2017. – №. 3 (41). – С. 126-137.
3. Филиппова А. С., Тимохина Т. В. Стиль педагогического общения АС Макаренко // Социальная педагогика: истоки, состояние, перспективы развития. – 2017. – С. 172-175.
4. Саидов З. А., Ярычев Н. У., Локтионова И. А. Эмоциональный интеллект как составляющая коммуникативной компетентности педагога //Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №. 2 (87). – С. 240-243.
5. Филатова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура //Magister Dixit. – 2012. – №. 1. – С. 18.

УДК 372.881.111.1

Смирнова А. А., Кирюшина О. В. Ментальные карты в обучении иноязычной лексике на уровне среднего общего образования

Смирнова Алиса Алексеевна

студентка 4 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ф) РГППУ
РФ, г. Нижний Тагил
littellusifer@mail.ru

Кирюшина Ольга Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт(ф) РГППУ
РФ, г. Нижний Тагил
olga_kiryushina_@mail.ru

**Mind maps in teaching foreign language vocabulary at secondary level
of general education**

Smirnova Alisa Alexeevna

4th year student of the faculty of foreign languages and intercultural communication
Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute, branch of Russian State Vocational
Pedagogical University, Russia, Nizhniy Tagil

Kiryushina Olga Viktorovna

Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor at the Department of foreign languages
and Russian philology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute
branch of Russian State Vocational Pedagogical University, Russia, Nizhniy Tagil

Аннотация. В настоящее время обучение иностранным языкам сосредотачивается главным образом на развитии коммуникативных навыков обучающихся и их способности к успешному иноязычному общению. Одним из эффективных приёмов обучения, который позволяет обучающимся осваивать разнообразные иноязычные материалы, является использование в учебном процессе по иностранному языку ментальных карт. В статье приводится пример использования ментальных карт на уроке английского языка при обучении лексической стороне речи.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение иноязычной лексике, ментальные карты, коммуникативные умения и навыки.

Abstract. Nowadays, foreign language teaching focuses primarily on the development of learners' communicative skills and their ability to communicate successfully in a foreign language. One of the effective teaching methods that allows learners to master a variety of foreign language materials is the use of mind maps in the foreign language learning process. The article gives an example of using mind maps in an English lesson in teaching the lexical side of speech.

Keywords: foreign language, teaching foreign language vocabulary, mind maps, communication skills.

В настоящее время обучение иностранным языкам рассматривается как процесс, направленный на постоянное развитие и совершенствование иноязычных коммуникативных навыков и достижение умения свободно общаться средствами иностранного языка. Данная цель не представляется достигаемой без формирования и развития устойчивых лексических навыков, поскольку лексика является основным элементом языка, именно она придает высказыванию конкретный смысл. Практикующие учителя уделяют большое внимание развитию речевых умений и формированию лексических навыков у обучающихся. При этом они вынуждены искать новые приёмы обучения, которые помогут ученикам эффективно усваивать разнообразный и достаточно трудный языковой материал.

Одним из эффективных приемов работы с иноязычной информацией, на наш взгляд, является работа с ментальными картами, которые позволяют систематизировать и качественно обрабатывать разнообразную информацию. Ментальная карта действительно может быть полезным инструментом в обучении, так как она позволяет структурировать информацию, а также стимулирует творческий подход к ее изучению.

Ментальные карты (Mind maps) – это разработка известного ученого, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления Т. Бьюзена. Именно он распространил идею использования ментальных карт как эффективного способа работы с информацией [1, с.105].

Следует отметить, что на сегодняшний день нет единого устоявшегося термина для описания данного приема визуализации информации. Ученые и методисты пользуются разными вариантами: майндмэппинг, ментальные карты, интеллект-карты, интеллектуальные карты. В своем исследовании мы будем придерживаться термина «ментальные карты».

Ментальные карты в современном образовательном процессе являются важным визуальным инструментом, который помогает представить информацию в виде связанных понятий. Их структура включает центральное ключевое слово или рисунок, от которого ветвятся категории и основные понятия, которые далее разветвляются на подпункты и дополнительную информацию. Можно создавать ментальные карты как на компьютере с помощью специализированных программ, так и на бумаге. Использование цветов, рисунков и связей между понятиями позволяет воспринимать и запоминать информацию эффективнее. Техника ментальных карт активизирует оба полушария мозга и оба типа мышления, что

помогает упорядочить мыслительный хаос, запомнить большие объемы данных и создать планы любой сложности с контролем их выполнения [4, с. 40]

В обучении иностранному языку ментальные карты могут использоваться с самыми разными целями: для визуального представления сложного грамматического материала, для составления планов пересказа, для организации мозгового штурма, в качестве опоры для проведения дискуссий и дебатов, в качестве опоры для устного монологического высказывания. Однако, самый эффективный способ использования ментальных карт – это введение новых лексических единиц, отработка лексического материала, первичное закрепление, повторение. Возможно использовать ментальные карты и для контроля иноязычной лексики [3, с.16].

На уроках английского языка ментальные карты незаменимы при работе с иноязычной лексикой. Использование мыслительных карт значительно облегчает запоминание новых слов, а также помогает вспомнить уже известные. Ученики самостоятельно находят и вспоминают слова, что стимулирует процессы мышления и памяти. Новые лексические единицы, подлежащие отработке, могут быть представлены наглядно, в виде картинки, данный факт представляется важным с точки зрения психологии для активизации обоих полушарий мозга.

Наглядно представленные лексические единицы заменяют перевод, значительно облегчают понимание и запоминание новой иноязычной лексики. Особенность человеческой психики состоит в том, что яркие и необычные образы лучше закрепляются в нашей долговременной памяти. Именно на этом принципе основывается эффективность использования ментальных карт [6, с. 123].

При работе с иноязычной лексикой целесообразными являются разные формы работы с ментальными картами: их можно составлять на уроке при непосредственном участии и помощи учителя; их можно составлять в парах, в группах, индивидуально; можно предлагать составление и разработку ментальных карт дома при опосредованном контроле со стороны учителя [2].

Однако, при этом важно соблюдать некоторые особенности и правила для создания карт памяти, которые были предложены и обоснованы еще Тони Бьюзенем: по центру ментальной карты необходимо обеспечить размещение ключевого слова, рисунки и картинки целесообразно использовать для иллюстрации центральной идеи; каждая новая ветвь должна быть выделена своим цветом; ветви в ментальной карте не должны быть прямыми, а скорее напоминать ветви дерева; каждая ветвь должна быть посвящена лишь одному ключевому слову; приветствуется

использование картинок, рисунков и ассоциаций для каждой новой лексической единицы [6, с. 134].

Ментальные карты в обучении иноязычной лексике позволяют осуществлять группировку новых иностранных слов по смыслу и создавать ветви ментальной карты.

Работа с ментальной картой включает несколько важных стадий.

На стадии восприятия обучающимся предоставляется готовая ментальная карта. Учитель воспроизводит необходимые лексические единицы, а ученики повторяют за ним.

На стадии обозначения важно осуществлять эффективное управление речевой деятельностью учеников. После семантизации лексических единиц разными способами (перевод, синонимы и антонимы, дефиниция и т. д.) учитель начинает использовать новые слова в речи и задает вопросы по каждому блоку (ветви) ментальной карты. Обучающиеся должны применять слова из ментальной карты в своих ответах.

На стадии комбинирования осуществляется связь лексических единиц из разных блоков. На данном этапе важно осуществить выход в речь и сосредоточиться на развитии коммуникативных умений обучающихся. Можно обсуждать различные тексты, проблемные ситуации, известные изречения, описывать картинки и т. д. После этого происходит обобщение сказанного при помощи опор [5].

Предварительное заполнение карты перед чтением иноязычного текста позволяет учащимся активизировать изучаемую лексику и определить основные темы и идеи, которые будут рассматриваться. Это также помогает учащимся лучше понимать текст и усваивать новые знания. После чтения текста учащиеся могут использовать заполненную ментальную карту как опору для подготовки своих устных высказываний или письменных работ, что способствует более глубокому усвоению иноязычного материала.

Ментальные карты действительно могут успешно использоваться для развития иноязычной устной речи. При этом они могут служить не только опорой для изложения текста, но и для организации аргументации в дебатах или презентациях. Кроме того, ментальные карты могут помочь учащимся структурировать свои мысли и выразить их более точно и четко. В результате использования ментальных карт на уроках иностранного языка учащиеся могут развивать не только свои лексические навыки, но и улучшать иноязычную устную речь в целом [5].

Далее продемонстрируем некоторые особенности использования ментальных карт в обучении иноязычной лексике на примере проведенного нами урока в 10

классе в МАОУ СОШ № 2 г. Верхняя Салда с углублённым изучением физики, математики, русского языка и литературы. Разработка проекта урока производилась с опорой на УМК «Spotlight», на 6 модуль, страницы 102–103. Опишем данный урок по этапам.

В начале урока учитель задает позитивный тон и создает благоприятную атмосферу для учащихся. На этапе мотивации учитель задает вопросы, которые соответствуют теме урока и позволяют оценить уровень концентрации и произвольного внимания учащихся на уроке, а также подвести их к теме и целям занятия.

На этапе актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном учебном действии учитель подводит учащихся к размышлениям по теме урока. Учитель объясняет учащимся, что такое ментальные карты и как с ними работать. Педагог выдает заранее подготовленные карты (рис.1) и предлагает заполнять их в течение урока.

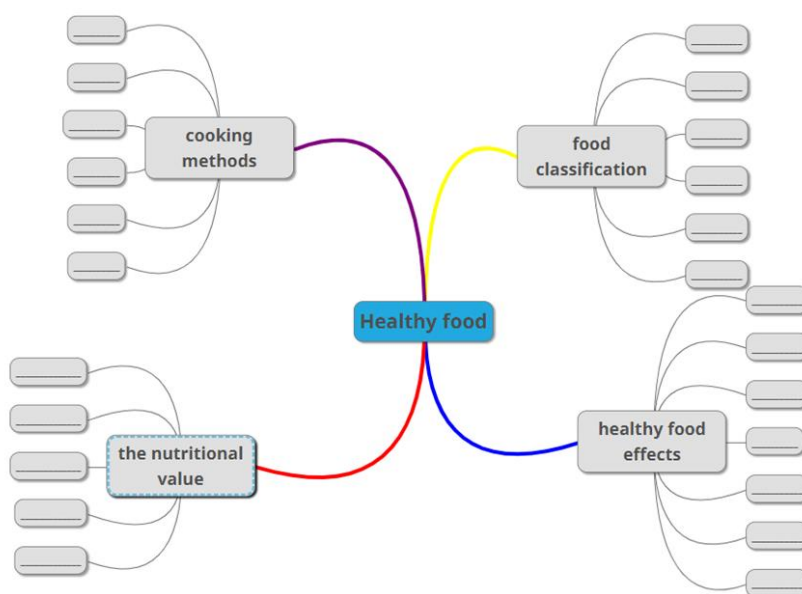


Рисунок 1.

В первом задании учитель предлагает посмотреть на список фруктов и овощей, поразмышлять, какие полезные, а какие – нет. Педагог вовлекает обучающихся в дискуссию о здоровой и нездоровой пище, просит их классифицировать различные продукты питания и заполнить ветвь “Food classification”. Затем обращает внимание на существительные, которые являются исчисляемыми и неисчисляемыми, просит напомнить правило, помогает при затруднении. Следующий шаг – учитель организует работу в парах, при которой учащиеся должны рассмотреть способы

приготовления пищи и обсудить их. Затем учащиеся заносят их в ментальную карту. Далее учащимся предлагается прослушать и самостоятельно ознакомиться с текстом, заполняя ветвь карты “Healthy food effects”, после чего организуется обсуждение.

Далее обучающимся предлагается таблица, в которой различные виды пищи подразделяются на полезные и вредные. Анализируя эту таблицу, учащиеся узнают о питательной ценности различных продуктов и о том, как они могут повлиять на наше общее состояние здоровья. Учащиеся также заполняют ветвь “The nutritional value” ментальной карты.

Во время презентации ментальных карт учащиеся делятся своим пониманием темы и информацией, которую они почерпнули из различных источников. Презентация также помогает преподавателю оценить понимание учащимися темы и определить любые области, которые нуждаются в дальнейшем уточнении или разъяснении. Несмотря на то, что активная лексика урока была достаточно трудна, с опорой на ментальные карты учащиеся смогли побеседовать на тему здорового питания. Результат работы с ментальными картами показал, что у учащихся развиваются творческие способности, повышается мотивация к изучению английского языка и вовлеченность в учебный процесс в целом.

На этапе рефлексии было выявлено, что обучающиеся достаточно положительно отнеслись к использованию ментальных карт при изучении иноязычной лексики.

В качестве дифференцированного домашнего задания было предложено: на оценку «3» дополнить ментальную карту; на оценку «4» дополнить ментальную карту, просканировать QR code в электронном журнале и выполнить задание “True/False”, посмотрев видео; на оценку «5» дополнить ментальную карту, просканировать QR code в электронном журнале и выполнить задание “True/False”, посмотрев видео, а также письменно высказать своё мнение по видео объёмом в 7–10 предложений.

Таким образом, было выявлено, что использование ментальных карт в обучении лексике на уроках английского языка оказало положительное воздействие на учащихся 10 класса. Использование ментальных карт сконцентрировало внимание учащихся и помогло им лучше понять сложную лексическую тему. Этот прием позволил визуализировать и структурировать материал урока, сделав его более доступным и запоминающимся. Кроме того, использование ментальных карт помогло ученикам развивать навыки анализа и критического мышления. В отличие от традиционных методов обучения, использование ментальных карт активизировало

самостоятельную познавательную деятельность учеников и побудило их быть более активными в общении и обмене идеями с другими учениками. Этот прием также в целом повысил заинтересованность обучающихся, делая процесс обучения английскому языку более увлекательным и занимательным.

Таким образом, ментальные карты в обучении иноязычной лексике – это важный графический инструмент для эффективной организации информации и визуализации процесса мышления. Они помогают обучающимся упорядочить поступающую информацию, сфокусироваться на нужной информации и стимулировать работу мозга. Поэтому они могут быть использованы не только для структурирования и запоминания сложного учебного материала на уроках иностранного языка, но и как важный прием развития логического мышления и творческого потенциала обучающихся.

Список литературы

1. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен. – пер. с англ. Е. А. Самсонов. – 2-е изд. – Минск : Попурри, 2003. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. Гречухина, К. О. Использование ментальных карт на уроках английского языка / К. О. Гречухина. – Текст : электронный // IX международная научно-практическая конференция «Современные тенденции и инновации в науке и производстве». – 2020. – URL: https://kuzstu.su/dmdocuments/INPK/9INPK_Sbornic-2020/pages/Секция%204/402.pdf (Дата обращения: 01.04.2023)
3. Назарова, М. С. Применение ментальных карт при обучении иностранных студентов / М. С. Назарова, Г. М. Назаров. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 17 (307). – С. 2–133. – URL: <https://moluch.ru/archive/307/69085/> (Дата обращения: 01.04.2023).
4. Нижнева, Н. Н. Подготовка специалистов в высшей школе: технологический подход / Н. Н. Нижнева, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії»: сборник научных трудов. – Запорожье : РИО ЗГИА, 2015. – С. 35–46. – Текст : непосредственный.
5. Сажина, Е. В. Ментальные карты на уроках английского языка / Е. В. Сажина. – Текст : электронный // Народная асвета. – 2022. – URL : <https://www.n-asveta.by/dadatki/2022/n01/sazhina.pdf> (Дата обращения: 01.04.2023).
6. Buzan, T. The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential / T. Buzan. – London : BBC, 2000. – 292 p. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.1

Струкова А.А., Фролкин Т.М. Наиболее эффективные приемы изучения итальянского языка в рамках самостоятельной работы студентов

Струкова Анастасия Андреевна

канд. пед. наук, доцент кафедры итальянского языка переводческого факультета
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
РФ, г. Москва
anastrand14@yandex.ru

Фролкин Тимофей Михайлович

студент переводческого факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет», РФ, г. Москва
tfrolkin02@gmail.com

**The most effective learning techniques used to study Italian within the
framework of students' independent work**

Strukova Anastasia Andreevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of
the Italian Language, Faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University, Russia, Moscow

Frolkin Timofey Mikhailovich

student of the Faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University, Russia, Moscow

Аннотация. Данная статья посвящена приемам изучения иностранного языка в процессе внеаудиторной самостоятельной работы студентов, изучающих итальянский язык, как на младших курсах бакалавриата и специалитета, так и на уровне магистратуры и аспирантуры. В основе статьи лежат результаты анкетирования, проведенного в двух группах респондентов (студенты младших курсов, а также магистранты и аспиранты) с целью выявления наиболее часто применяемых и наиболее эффективных приемов изучения итальянского языка в рамках самостоятельной работы при разном уровне владения итальянским языком. Анализ результатов, в том числе сопоставительный, позволил также выявить основные цели самостоятельной работы на разных этапах обучения.

Ключевые слова: итальянский язык, учебные умения, самостоятельная работа, приемы обучения, преподавание иностранных языков

Abstract. The present article deals with the learning techniques used within the framework of independent work by students who study the Italian language at different levels of education. The article is based on the results of a survey conducted in two different focus groups: undergraduate students and master's students together with postgraduate students. The survey was aimed at determining the most frequently used and the most effective learning techniques used to study Italian within the framework of students' independent work among students with different level of language proficiency. The analysis of the results of the survey also made it possible to reveal the principal objectives of students' independent work at different stages.

Key words: the Italian language, learning skills, independent work, teaching and learning techniques, foreign language teaching

Безусловно, в процессе изучения иностранного языка огромную роль играет взаимодействие преподавателя и студентов: адекватная и грамотная обратная связь, правильная постановка задач повышают мотивацию учащихся и эффективность занятия по иностранному языку в целом [1, с. 95].

Однако обучение любому иностранному языку не ограничивается аудиторными занятиями с преподавателем и выполнением домашних заданий. Не менее важным компонентом учебного процесса является самостоятельная работа студентов, в большем объеме происходящая вне аудитории.

Самостоятельная работа – это «вид учебной деятельности, одна из организационных форм обучения, протекающая вне непосредственного контакта с преподавателем (дома, в лаборатории ТСО) или управляемая преподавателем опосредствованно через предназначенные для этой цели учебные материалы (например, при дистантном обучении)» [2, с. 289].

Успех самостоятельной работы студентов зависит не только от осознания ими целей и задач данного вида учебной деятельности, но и от владения различными приемами и стратегиями изучения иностранного языка.

Целью данного исследования стало выявление наиболее эффективных, с точки зрения самих студентов, приемов изучения итальянского языка, применяемых в рамках самостоятельной работы вне аудитории. В частности, были решены следующие задачи:

- выявить, какие приемы изучения итальянского языка в процессе самостоятельной работы наиболее популярны и считаются эффективными среди студентов младших курсов;

- выявить, какие приемы изучения итальянского языка в процессе самостоятельной работы наиболее популярны и считаются эффективными среди магистрантов и аспирантов;

- сравнить полученные результаты с целью выявить наиболее эффективные приемы изучения итальянского языка в рамках самостоятельной работы на разных этапах обучения.

Для решения поставленных задач были применены как теоретические (анализ научной литературы по теме), так и практические (анкетирование, сопоставительный анализ) методы исследования. Основным методом исследования стало анкетирование.

Были разработаны два опросника: первый – для студентов бакалавриата и специалитета, второй – для магистрантов и аспирантов. Целевой аудиторией стал Московский государственный лингвистический университет, чтобы избежать искажения результатов в случае несовпадения традиций изучения итальянского языка.

Для обеих групп опрашиваемых нами был предложен базовый набор приемов изучения языка в процессе самостоятельной работы, сформированный на основе опыта преподавания и изучения итальянского языка:

- использование разнообразных карточек (платформа «Quizlet» и др.);
- заучивание наизусть списков лексики;
- заучивание наизусть текстов;
- дополнительная работа со словарями (толковыми, страноведческими и др.);
- общение с носителями языка;
- прослушивание подкастов;
- просмотр видеоматериалов (фильмов, видеороликов и др.);
- дополнительное чтение на иностранном языке.

Анализ результатов первого анкетирования, проведенного среди студентов специалитета и бакалавриата, показал, что самими частыми приемами изучения языка в процессе самостоятельной работы являются:

1 место – заучивание текстов наизусть (71,4%);

2 место – использование карточек (для заучивания лексики, грамматических форм и др.) (48,6%);

3 место – заучивание наизусть списков лексики и просмотр видеоматериалов (по 42,9%).

Самым редко используемым приемом стало общение с носителями (17,1%).

Помимо оценки частотности применения того или иного приема, студенты должны были выбрать наиболее эффективные, на их взгляд, приемы изучения языка в рамках самостоятельной работы. Оценивание проводилось по шкале от 1 до 10 баллов. В топ-5 эффективных, по мнению студентов-бакалавров и студентов-специалистов, приемов изучения итальянского языка в рамках самостоятельной работы вошли (см. Рис. 1):

1. Общение с носителями;
2. Прослушивание подкастов;
3. Дополнительное чтение на языке;
4. Дополнительная работа со словарем;

5. Просмотр видеоматериалов.

Кроме того, респондентам было предложено дополнить список своими вариантами ответа. Самыми популярными приемами стали следующие:

- просмотр контента на итальянском в соцсетях и блогах;
- прослушивание итальянской музыки;
- компьютерные игры с итальянской озвучкой;
- использование обучающих приложений (приложение «Duolingo» и др.).

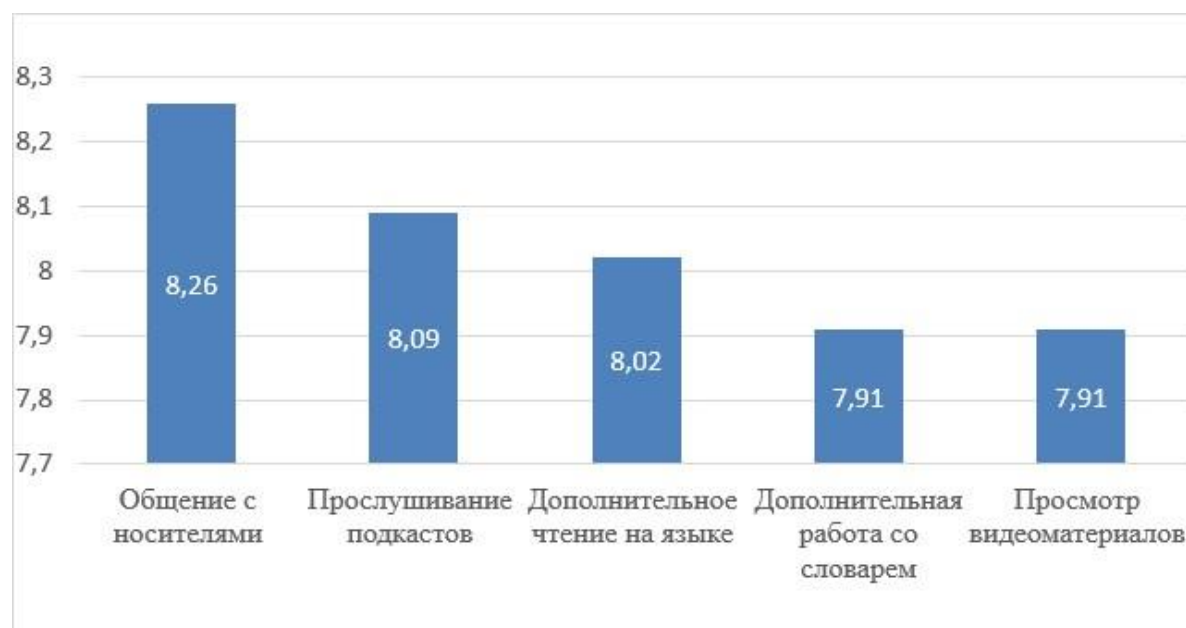


Рисунок 1. Оценка эффективности приемов самостоятельной работы

Анализ результатов второго анкетирования, проведенного среди магистрантов и аспирантов, показал, что чаще всего ими применяются следующие приемы изучения языка в рамках самостоятельной работы:

- 1 место – просмотр видеоматериалов (91,7%);
- 2 место – дополнительное чтение на иностранном языке (75%);
- 3 место – общение с носителями и прослушивание подкастов (58,3%).

Самым непопулярным приемом стало заучивание текстов наизусть (8,3%).

Топ-5 эффективных приемов, по результатам второго опросника, совпадает с результатами первого, а дополнительно респондентами были названы следующие приемы:

- дополнительная работа с текстовыми материалами из иностранных источников, с научной литературой, с корпусом;
- прослушивание музыки;
- составление глоссариев по различным темам;
- написание скриптов к видеороликам и подкастам по разной тематике.

Сопоставительный анализ частотности применения приемов на младших курсах и на уровне магистратуры и аспирантуры, выявленной в ходе анкетирования, позволил сделать следующие выводы:

- в начале изучения иностранного языка самостоятельная работа в большей степени направлена на расширение словарного запаса и закрепление материала, пройденного в рамках аудиторных занятий;

- начиная с магистратуры, когда уровень владения итальянским языком уже достаточно высокий, более популярными приемами изучения языка становятся те, которые связаны с возможностью проведения в процессе самостоятельной работы анализа функционирования единиц языка в речи, особенностей языковой системы, что подчеркивает научную направленность образования в магистратуре и аспирантуре.

Совпадение списка наиболее эффективных, по мнению респондентов, приемов изучения итальянского языка в ходе самостоятельной работы кажется закономерным, если оценить с методической точки зрения роль каждого из указанных приемов:

- общение с носителями итальянского языка позволяет применить на практике все полученные в процессе обучения речевые навыки и умения, а также совершенствовать все компоненты межкультурной коммуникативной компетенции, на формирование которой направлен процесс обучения иностранному языку;

- дополнительное чтение на иностранном языке позволяет наблюдать и анализировать функционирование языковых единиц в речи, расширять словарный запас, совершенствовать дискурсивную и стратегическую компетенции;

- работа со словарями, включая лингвострановедческие словари, позволяет «развивать учебные умения; способствовать формированию метакомпетенции, то есть формировать способность адаптироваться к условиям обучения, готовность к непрерывному обучению и способность применять имеющиеся знания, умения и навыки в новой деятельности; помогать в изучении языка в русле диалога или полилога культур; развивать автономию учащихся в процессе обучения» [3, с. 14];

- прослушивание подкастов и просмотр видеоматериалов позволяют совершенствовать различные компоненты межкультурной коммуникативной компетенции, в частности языковую, дискурсивную и прагматическую компетенции, а также, в зависимости от тематики, социокультурную и социолингвистическую.

Таким образом, анкетирование, проведенное в двух группах респондентов с разным уровнем владения итальянским языком, позволило достичь цели исследования и выявить наиболее эффективные, с точки зрения студентов, приемы изучения итальянского языка, применяемые в рамках самостоятельной работы вне аудитории. Самым эффективным приемом, хотя и не самым часто используемым, стало общение с носителями итальянского языка. В то же время оценка частотности задействования приемов на разных этапах обучения отразила основные цели самостоятельной работы студентов на этих этапах.

Список литературы

1. Фролова Г. М. Учет возможностей педагогического взаимодействия при планировании учебных занятий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). – С. 94–99.
2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и Практика.: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
3. Струкова А. А. Методика разработки учебного лингвострановедческого справочника (профильное обучение в средней общеобразовательной школе, итальянский язык): дис. канд. пед. наук. – Москва, 2022. – 250 с.

УДК 378.14

Ткаченко А.А. Проблемное обучение как фактор продуктивной профессиональной самореализации

Ткаченко Андрей Алексеевич

Аспирант, Самарский государственный экономический университет
Самара, Россия
tkachenko.andrey@mail.ru

Problem-based learning as a factor of productive professional self-realization

Tkachenko Andrey Alekseevich

Graduate student, Samara State University of Economics, Samara, Russia

Аннотация. Сегодня продуктивность профессиональной реализации зависит от множества факторов, одним из них является проблемное обучение. Целью статьи заключается изучение использования метода проблемного обучения, как факторы продуктивной профессиональной самореализации. Для достижения цели проведён теоретический анализ положений: «проблемное обучение», «профессиональная самореализация, рассмотрены основы использования метода проблемного обучения как средство повышения продуктивной профессиональной самореализации. В статье было выявлено, что проблемное обучение включает в себя большое количество технологий, которые применяются к личности в зависимости от её уровня образования, возрастных особенностей, стажа профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа диссертаций, современных статей и научно-практических работ было выявлено, что без проблемного обучения профессиональная самореализация личности может иметь низкий или пониженный уровень.

Ключевые слова: проблемное обучение, метод, проблема, самореализация, профессиональная самореализация, продуктивность, структура, технологии, специфическое образование.

Abstract. Today, the productivity of professional implementation depends on many factors, one of them is problem-based learning. The purpose of the article is to study the use of the method of problem-based learning as factors of productive professional self-realization. To achieve the goal, a theoretical analysis of the provisions: "problem-based learning", "professional self-realization, the basics of using the method of problem-based learning as a means of increasing productive professional self-realization are considered. The article revealed that problem-based learning includes a large number of technologies that are applied to a person depending on her level of education, age characteristics, and professional experience. Based on the theoretical analysis of dissertations, modern articles and scientific and practical works, it was revealed that without problematic training, professional self-realization of a person can have a low or reduced level.

Keywords: problem-based learning, method, problem, self-realization, professional self-realization, productivity, structure, technology, specific education.

Сегодня под проблемным обучением понимается организация действия, при котором искусственным путём создаётся проблемная ситуация, активизирующая самостоятельный поиск решений личностью или группой. Считается, что проблемное обучение является самым важным элементом в профессиональной деятельности, а именно мотивацией к самореализации личности в профессии.

Проблемное обучение сегодня является нетрадиционным обучением, которое даёт «тройной эффект»: мотивация на самостоятельный поиск решения ситуации; развитие профессиональных навыков и умений; повышение уровня жизнестойкости и самоконтроля. В. В. Байдук считает, что различия между традиционным обучением и проблемным обучением заключается во фронтальном изложении материала [2, с. 13]. При проблемном обучении главная цель может восприниматься по-разному в зависимости от деятельности личности, её профессионального стажа, жизненных и профессиональных проблем и даже психофизического здоровья. Так же следует отметить, что в традиционном обучении существует особая категоричность, которая не предполагает множество вариантов развития или решения ситуации в зависимости от приоритетов личности и его профессиональной деятельности.

В. В. Байдук выделяет следующие методические приёмы проблемного обучения: столкновение теоретических и практических положений; формирование различных точек зрения; рассмотрение ситуации с разных позиций; применение сравнительного анализа; постановка конкретных задач для решения ситуации [2, с. 15].

По мнению И. В. Ковалёва проблемное обучение – это достаточно новый тип обучения, который сочетает в себе самостоятельно-поисковую деятельность и принцип проблемности [4, с. 16]. В профессиональной деятельности проблемное обучение является элементом развития в личности собственного взгляда на профессию и деятельности внутри её [4, с. 17].

Н. Л. Никитина описывала проблемное обучение, как система знаний мотивирующих личность на самообучение и самообразование [6, с. 37]. Основной целью проблемного обучения является формирование особо стиля личности, как в профессии, так и в повседневной жизни.

В. А. Русских выделяет два вида проблемного обучения [7, с. 1]:

- педагогическое проблемное обучение – это формирование проблемных ситуаций в ходе образовательной деятельности детей. Педагогическое проблемное обучение по мнению В. А. Русских способствует профессиональной мотивации учащихся школ или студента средних учреждений или ВУЗов;

- психологическое проблемное обучение – применяет, как способ мотивации личности к самостоятельному поиску решению проблемы. Сегодня психологическое проблемное обучение активно используется психологическими консультантами, клиническими психологами и штатными психологами компании или учреждения.

Проблемное обучение сегодня применяет в образовании, профессиональной деятельности и даже при индивидуальных и групповых психологических консультациях. Сегодня благодаря проблемному обучению личность может повысить свою продуктивность, самореализоваться в профессии и расширить свои навыки. Проблемное обучение как фактор продуктивной профессиональной самореализации включает в себя: мыслительный процесс; процесс решения проблемы; приобретение и усвоение новых профессиональных знаний.

Под продуктивностью профессиональной самореализации принято считать совокупность внутренних сил личности направленных на осуществление профессиональной деятельности. Профессиональная самореализация обеспечивает человеку его социальную и индивидуальную ориентированность в профессиональной деятельности.

М. А. Болдина выделяет следующие функции профессиональной самореализации [3, с. 3]:

- ценностно-ориентационная функция – профессиональное самоопределение личности;
- познавательная функция – профессиональное самопознание личности;
- технологическая функция – взаимодействие личности на профессиональный объект;
- коммуникативная функция – процесс профессионального общения между личностью и сотрудниками;
- управленческая функция – осознанное регулирование личности своих профессиональных действий;
- правовая функция – интегральное выражение личности по отношению к профессиональной деятельности;
- духовно-нравственная функция – формирование взаимосвязи ценностных ориентаций жизни и профессиональной деятельности;
- эстетическая функция – реализация личностью в профессиональной деятельности продукта, который сам бы сотрудник смог использовать для комфортной жизни и улучшения качества жизни.

Проблемное обучение как фактор продуктивной профессиональной самореализации включает в себя четыре этапа: вхождение проблемную ситуацию; организация деятельности по решению ситуации; использование методов поиска решения проблемной ситуации; рефлексия.

По мнению А. В. Махорт для того, чтобы проблемное обучение личности влияло на продуктивность профессиональной самореализации, следует применять следующие технологии [5, с. 409]:

- организация специфической профессиональной ситуации проблема, которой направлена на развитие интуитивного мышления;
- создание проблемной ситуации, которая формирует систему прочных убеждений личности;
- создание проблемной ситуации, которая включает в себя теоретические, практические и дидактические проблемы.
- создание проблемной ситуации, которая включает в себя сочетание самостоятельной работы и расширение личностью профессиональной деятельности;
- создание проблемной ситуации, которая включает в себя индивидуальный подход;
- создание динамичной и эмоциональной проблемной ситуации, которая формирует и мотивирует усиление значения познавательной и творческой деятельности личности.

По мнению Е. В. Федосенко проблемное обучение, как фактор продуктивной профессиональной самореализации можно распределить на несколько видов [10, с. 301]:

- теоретическое исследование проблемной ситуации, при котором осуществляется поиск правил или законов сформированной проблемы. Под теоретическим исследованием проблемного обучения сегодня подразумевается поиск личности базовой информации (теоретические положения известных деятелей);
- поиск практического решения ситуации. Е. В. Федосенко придерживает мнения, что проблемное обучение осуществляется ещё в школе, как фактор зарождения любви личности к профессии. Практический поиск решения является показателем успешности выбора профессии личностью;
- отражение действительности на основе теоретических и практических знаний профессиональной деятельности.

Н. А. Усова придерживается мнения, что успешность проблемного обучения в профессиональной деятельности возможно оценивать с помощью следующих

критериев [9, с. 13]: наличие положительного мотива к профессиональной деятельности; наличие изменения в эмоционально-волевой деятельности; уровень переживания личностью проблемной ситуации; индивидуальное отношение к полученному опыту при решении ситуации; уровень овладения навыком обобщения выводов проблемной ситуации.

Н. А. Усова также придерживается мнения, что проблемное обучение влияет на продуктивность профессиональной самореализации за счёт [9, с. 14]: возможности самостоятельного поиска личностью решения близкого к профессиональной деятельности; приобретение новых профессиональных навыков; поиск творческого подхода к решению профессиональной задачи; формирование инновационного пространства вокруг личности в рамках профессиональной деятельности.

По мнению А. В. Тимиркаевой сегодня проблемное обучение является популярным, так как оно способствует решению многих профессиональных и образовательных задач. А. В. Тимиркаева считает, что проблемное обучение – это новый вид обучения, который мотивирует личность на профессиональную самореализацию уже с начальной школы. Чтобы проблемное обучение могло эффективно влиять на профессиональную самореализацию и продуктивность личности в рамках профессии следует соблюдать следующие условия [8, с. 2]:

- подготовленность и «глубина» проблемной ситуации. Личности должно быть интересно, искать решение проблемы, подбирать решения и обобщать выводы;
- предварительная подготовка личности к проблемной ситуации в рамках профессиональной деятельности: мотивация, побуждение интереса;
- научно-методическая обоснованность проблемной ситуации;
- учёт специфики профессиональной деятельности.

А. В. Тимиркаева считает, что, решая проблемную ситуацию личность учится находить что-то новое для себя, развивает свои мыслительные функции, стабилизирует эмоционально-волевую сферу и многое другое [8, с.4]. Исходя из данного предположения, можно сделать вывод, что проблемное обучение, является основным фактором продуктивной профессиональной самореализации личности.

Таким образом, на основе теоретического анализа следует отметить, проблемное обучение как фактор продуктивной профессиональной самореализации является эффективным процессом мотивации личности сотрудника вне зависимости от его возрастных и индивидуальных особенностей.

При соблюдении всех условий внедрения проблемного обучения, как в профессиональную, так и в образовательную деятельность личности, возможно, не

только эффективно повысить продуктивность профессиональной к самореализации, но и избежать отрицательное воздействие: эмоциональное выгорание, потеря интереса к профессиональной деятельности, отказ от саморазвития личности в рамках профессии.

Список литературы

1. Ащеулова К. А. Специфика профессиональной самореализации современного студента // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 4. 2019. С. 17 – 23.
2. Байдук В. В. Функции профессиональной самореализации личности // Педагогическое образование в России. № 3. 2014. С. 6-15.
3. Болдина М.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста как управляемый процесс становления его профессионализма // Ярославский педагогический вестник. №1. 2018. С. 1-5.
4. Ковалёва И.В. Технологии проблемного обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 5. 2015. С. 15 – 21.
5. Мохорт А. В. Технология проблемного обучения и методические приемы создания проблемных ситуаций в процессе обучения // Экономика и социум. № 1. 2020. С. 409-411.
6. Никитина Н. Л. Проблемное обучение как одна из эффективных педагогических технологий // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. № 12. 2016. С. 36 – 41.
7. Русских В. А. Проблемное обучение // Проблемы педагогики. № 2. 2015. С. 1-2.
8. Тимиркаева А. В. Технологии проблемного обучения // StudNet. № 1. 2021. С. 1-4.
9. Усова Н. А. Возможности использования проблемно-поисковой образовательной технологии в подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности // Образование и проблемы развития общества. № 9. 2021. С. 13-15.
10. Федосенко Е. В. Барьеры продуктивной профессиональной самореализации педагога // Ярославский педагогический вестник. № 3. 2012. С. 300-304.

УДК 372.881.161.1

Филиппова Е.В. Создание цифровой образовательной среды при обучении грамматике русского языка иностранных студентов

Филиппова Елена Владимировна

канд. филол. н., доцент кафедры иностранных и русского языков
Академия государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий России, Россия, Москва

Creating a digital educational environment for teaching Russian grammar to foreign students

Filippova Elena Vladimirovna

Cand.Sci.(Philology), assistant professor of Foreign languages and Russian language department, State Fire Academy of EMERCOM of Russia, Russia, Moscow.

Аннотация. В статье рассматриваются цифровые ресурсы интернета, такие как LearningApps, Google Docs, Quizizz, Wordwall, используемые в обучении иностранных студентов грамматике русского языка, начиная со стадии восприятия и имитации материала и заканчивая репродукцией. Целью статьи является описание цифровой образовательной среды и входящих в неё образовательных сайтов и приложений, позволяющих сформировать грамматические навыки в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Практическая значимость исследования обусловлена тем, что предложены примеры цифровых заданий и игр (уровень владения А1-А2), способствующих выработке устойчивых грамматических навыков в письменной и разговорной речи иностранных студентов и формированию языковой и коммуникативной компетенций. В статье представлены оригинальные материалы, созданные автором с использованием образовательных сайтов.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, русский язык как иностранный (РКИ), образовательные сайты, сервисы, грамматические навыки, цифровые учебные материалы.

Abstract. The article deals with digital resources of the Internet, such as LearningApps, Google Docs, Quizizz, Wordwall, used in teaching foreign students the grammar of the Russian language from the stage of perception and imitation of the material to reproduction. The purpose of the article is to describe the digital educational environment and its educational sites and applications that allow the formation of grammatical skills in productive and receptive types of speech activity. The practical significance of the study is due to the fact that examples of digital tasks and games (proficiency level A1-A2) are proposed that contribute to the development of stable grammatical skills in writing and speaking foreign students and the formation of language and communicative competencies. The article presents original materials created by the author using educational sites.

Keywords: digital educational environment, Russian as a foreign language (RFL), educational websites, services, grammar skills, digital learning materials.

В эпоху развития интернет-технологий и широкого использования мобильных устройств у преподавателей русского языка как иностранного появляются дополнительные возможности для более эффективного формирования коммуникативной и лингвистической компетенций, поскольку цифровая среда становится новой средой обитания современного обучающегося, который чувствует себя вполне комфортно в новом киберпространстве, и любые действия, связанные с приобретением знаний, умений и навыков, воспринимаются студентами как особая форма существования в уже привычной для них виртуальной среде. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что включение цифровых средств и технологий в процесс обучения иностранных студентов русскому языку позволяет сделать его более интересным, насыщенным и увлекательным, дает возможность добиться более высоких результатов за короткое время по сравнению с использованием только традиционных методов. Целью нашего исследования является описание цифровой образовательной среды и входящих в неё образовательных сайтов и приложений, позволяющих сформировать грамматические навыки в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

На данный момент современная лингводидактика активно занимается исследованием влияния цифровых технологий на процесс обучения иностранных студентов русскому языку. Авторы дают описание возможностей образовательных ресурсов, имеющихся в онлайн-пространстве страны и за рубежом, анализируют дидактические средства, формы, методы и приемы онлайн-обучения [1-4]. В некоторых работах выделяются дидактические свойства и принципы обучения, способствующие повышению эффективности обучения. Среди них называются визуализация, гипертекстовость, интерактивность, мультимедийность, персонализация [2,4,5]. Особое внимание уделяется отдельным аспектам в обучении русскому языку с применением отдельных образовательных сервисов [4,6] и технологий [7]. Все исследователи, по нашему мнению, сходятся в одном – цифровые технологии предоставляют возможность получать традиционные знания путем использования новых методов и способов работы преподавателя с обучающимися в виртуальной образовательной среде, способствующей организации более эффективной самостоятельной и аудиторной работы.

Под цифровой образовательной средой мы будем понимать комплекс цифровых средств, предоставляемых преподавателем и используемых иностранными студентами при обучении грамматике русского языка, с целью формирования грамматических навыков в различных видах речевой деятельности. Такая среда

позволяет гибко реагировать на индивидуальные особенности личности, корректировать и предоставлять дополнительные возможности для расширения знаний из области русского языка и совершенствования грамматических навыков и умений в письменной и устной речи иностранных студентов. К цифровой среде относят образовательные сайты и мобильные приложения, которые могут использоваться преподавателем и обучающимися на занятии параллельно с традиционными методами, причем на одном уроке могут быть задействованы несколько приложений, позволяющих автоматизировать грамматические навыки в письменной речи иностранного студента, вывести грамматические модели в разговорную речь и осуществить контроль полученных знаний. Цифровые ресурсы позволяют сэкономить время на занятии, разнообразить работу, создать мотивацию к изучению русского языка, снизить степень когнитивной нагрузки, визуализировать грамматический материал, быстрее сформировать навык правильного использования грамматической формы.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создавать оптимальные условия для использования иностранными студентами приложений и сайтов: предоставлять возможность обучающимся возвращаться в любое время к материалам, размещенным на их страницах, с целью закрепления и повторения изученного материала. Преподаватель разрабатывает теоретические и практические материалы. Онлайн-инструменты дают возможность создавать теоретические материалы с добавлением рисунков, фотографий из реальной жизни, помогают изображать движущиеся предметы, которые визуальным образом могут показать особенности использования некоторых лексико-грамматических или грамматических категорий в речи, например, глаголов движения или глаголов совершенного и несовершенного вида. Все практические задания интерактивны, то есть предполагают взаимодействие пользователя с объектами на экране, а иногда – в процессе групповой работы – с другими учащимися и с преподавателем. Задания могут быть использованы для отработки, закрепления и контроля знаний обучающихся по определенным темам курса. Некоторые из заданий похожи на традиционные упражнения, выполняемые в тетради (подстановочные и тренировочные), другие – геймифицированные, представленные в виде игры, когда усвоение знаний происходит за счет предъявления разнообразного лексического материала, отражающего один и тот же грамматический аспект, или прохождения определенных этапов посредством выполнения заданий, когда обучающийся постепенно передвигается к финишу, достигая, таким образом, учебных целей. Даже в тех случаях, когда задания

имитируют традиционные, они могут быть представлены двояко: с выбором ответа (выбором правильной формы) или с возможностью дописать окончание или целое слово в соответствующей грамматической форме.

Рассмотрим наиболее популярные образовательные сайты и приложения, применяемые преподавателями на занятиях в режиме оффлайн и онлайн. LearningApps - приложение, которое можно использовать для разработки материалов, направленных на освоение всех грамматических явлений русского языка. Предлагаемые платформой шаблоны помогают создавать интерактивные задания, способствующие формированию у иностранных обучающихся устойчивого навыка использования грамматической формы в соответствующей коммуникативной ситуации на русском языке. Причем инструменты позволяют вырабатывать навык в несколько этапов: сначала иностранный обучающийся получает общие представления о грамматических категориях (род существительных, прилагательных), а затем учится правильно их использовать в составе словосочетания и предложения. Задания, которые преподаватель создает самостоятельно, учитывая уже имеющиеся знания по лексике и грамматике, выполняют функцию тренажера, основанного на повторении одной и той же грамматической формы в разных языковых контекстах. Все эти задания могут быть отправлены в виде ссылки на мобильное приложение и за короткое время выполнены иностранными студентами, у которых наблюдается усталость и растерянность от количества грамматического материала, необходимого для усвоения во время обучения, а подобные цифровые упражнения разнообразят работу, переключают внимание, снимают эмоциональное напряжение и ускоряют процесс запоминания.

Автоматическая система проверки и оценки, имеющаяся на платформе, облегчает, с одной стороны, работу преподавателя, а с другой – вовлекает иностранных студентов в процесс обучения и способствует дополнительной мотивации. Оценивание производится после каждого задания или по выполнении всех, при этом используются смайлики и слова. Смайлики «улыбка», «подмигивание», «хмурый» и сопровождающие слова «Молодец! Всё правильно» или «Неправильно!» «Попробуй еще раз!» создают особую эмоциональную атмосферу и способствуют оживлению виртуального общения. Положительная оценка всегда вдохновляет на выполнение последующих заданий, а отрицательная – побуждает к самостоятельному обучению и выявлению причин ошибок. Обучающиеся постоянно видят результат своей работы, что имеет немаловажное значение для формирования навыков самооценки самоконтроля и самоорганизации.

LearningApps в бесплатном формате предлагает большое количество шаблонов, которые можно использовать на занятиях параллельно с традиционными методами. Освоению основных категорий именных частей речи, видовых форм глаголов, сочетаемостных возможностей прилагательных, местоимений и существительных помогут такие инструменты, как «Таблица соответствий», «Классификация», «Найти пару». Например, при работе с инструментом «Классификация» для закреплении категории рода у существительных или вида у глаголов преподаватель создает шаблон из двадцати слов, которые необходимо распределить по группам «мужской, женский, средний род, множественное число» (рис.1), «совершенный, несовершенный вид» (рис.2).

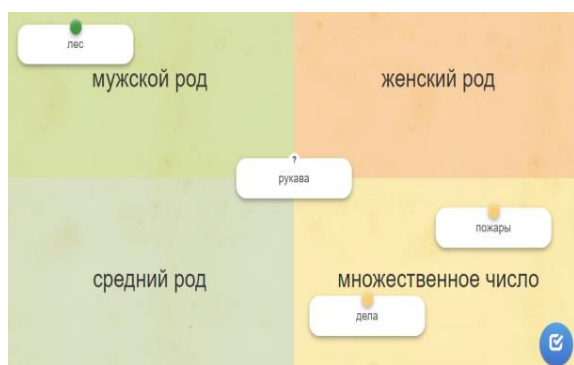


Рисунок 1. Пример задания по теме «Род имен существительных».
Источник: <https://learningapps.org/ptmhg1xqn20>



Рисунок 2. Пример задания по теме «Несовершенный и совершенный вид».
Источник: <https://learningapps.org/p9pqj2srk2>

Одной из трудных тем в русской грамматике является тема семантического значения падежей и падежных окончаний. Иностранные студенты обычно с трудом запоминают окончания именных форм, и преподавателю приходится приложить немало усилий, чтобы имена существительные, прилагательные, местоимения и числительные употреблялись правильно. В традиционном обучении предлагался большой объем «дрилловских» упражнений, направленный на освоение флексий разных частей речи. Цифровые же задания отличаются интерактивностью, наглядностью и быстротой выполнения, то есть обучающемуся не нужно иметь при себе ручку, тетрадь и комфортную обстановку, он может выполнить эти задания, находясь в любом месте и имея при себе мобильный телефон. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать задания, используя имеющиеся на платформе шаблоны. Подготовленные словосочетания, предложения или целые тексты с пропущенными словами или окончаниями слов преподаватель размещает в одну из оболочек приложения «Заполнить пропуски» или «Ввод текста», сохраняет и отправляет студентам. Обучающимся в этом случае необходимо дописать или выбрать соответствующее значению окончание.

Ряд представленных на платформе шаблонов также можно использовать для отработки различных грамматических тем. Использование шаблона «Выделить слова» позволит иностранным студентам закрепить знания частей речи и умение распознавать падежные формы именных частей речи. Инструмент «Простой порядок» поможет сформировать навыки правильного построения предложения или абзаца на основе имеющихся слов или предложений. Для работы со степенями сравнения имени прилагательного можно использовать шаблон-игру «Кто хочет стать миллионером?»

Некоторые инструменты имеют аудиоподдержку, позволяющую обучающемуся в процессе выполнения задания услышать правильное произношение слов.

Большое влияние оказывает визуализация, она делает обучение более увлекательным, позволяет справиться с рутинностью в области запоминания теоретических блоков информации и пробуждает интерес к выполнению трудных заданий у иностранных студентов. В этом случае можно использовать возможности платформ Google Docs или Learningsheets. Эти платформы позволяют преподавателям создавать слайды или рабочие листы, разъясняющие новый материал занятия. На слайде, посвященном изучению винительного падежа неодушевленных существительных, в схематичном виде представлены теоретические сведения (рис.3), касающиеся различия объекта и субъекта. При оформлении слайда использовались рисунки, стрелки и шрифты разных цветов, необходимые для визуализации материала и облегчения понимания темы, что в итоге способствует усвоению теоретических знаний и применению их в речевой практике.



Рисунок 3. Пример слайда в Google Docs по теме «Винительный падеж неодушевленных существительных»

Интерактивные возможности презентации Google Docs позволяют иностранным студентам дополнять содержание слайда преподавателя. Можно попросить иностранных студентов закончить начатый слайд, посвященный теме «Винительный падеж одушевленных существительных» с дополнительным приложением схемы падежных окончаний, или предложить сделать иностранным обучающимся самостоятельно подобный слайд и объявить конкурс на лучший слайд.

Вывести некоторые грамматические навыки в устную речь помогут сюжетные рисунки или фотографии, имеющиеся в большом количестве на просторах интернета, и составленные с этими рисунками задания с текстами. В этом случае осуществляется тренировка не только грамматических навыков, но и лексических. Типы таких упражнений представлены на рисунках 4, 5. Обучающиеся должны вспомнить не только форму глагола, местоимения, прилагательного, но и само слово на русском языке.



Рисунок 4. Пример слайда в Google Docs по теме «Винительный падеж одушевленных существительных»



Рисунок 5. Пример слайда в Google Docs по теме «Глаголы I и II спряжения»

Дополнительно преподаватель может привлекать инструменты образовательного сайта Wordwall «Случайное колесо» и «Откройте поле». «Случайное колесо» представляет собой имитацию рулетки в казино, что способствует переключению внимания обучающихся, погружению их в игровую атмосферу. Кроме того, эмоциональное напряжение при ожидании своего сегмента-задания, ощущение риска, как в реальной жизни, делает изучение русского языка интересным и увлекательным. Прокрутив виртуальную рулетку, иностранный студент получает на остановившемся барабане вопрос, на который необходимо сформулировать ответ, или речевую ситуацию, предполагающую её проигрывание в паре с другим учащимся или с преподавателем. Для того, чтобы правильно проиграть ситуацию студент должен понять смысл самой ситуации, иметь в запасе необходимый лексический материал и знать синтаксические модели, организующие эту ситуацию.

В целях эффективности и интенсификации обучения преподаватель подбирает ситуации так, чтобы ответы выстраивались по определенной языковой модели, и тогда обучающиеся, воспринимая ответы своих одноклассников, автоматически запоминают синтаксические конструкции и пытаются безошибочно воспроизводить их в своей речи, меняя лишь лексическое наполнение. Приведем пример речевых ситуаций, направленных на отработку конструкции «Вам нужно + Inf ...», «Я советую Вам + Inf.»

- а) Посоветуйте, как найти подругу или друга.
- б) Посоветуйте, как снять квартиру. (агентства недвижимости в интернете)
- в) Посоветуйте, как отправить сообщение в whatsapp.
- г) Что нужно сделать, если у отца болит зуб и голова?
- д) Посоветуйте, как найти работу. (сайт HeadHunter – большая база вакансий)
- е) Что нужно сделать, чтобы пойти вечером на спектакль в театр «Современник»? (интернет, билет)
- ж) Что нужно сделать, чтобы найти репертуар Большого театра? (интернет, билет)
- з) Посоветуйте, как узнать телефон магазина? (интернет)
- и) Посоветуйте, как узнать, какие университеты есть в вашем городе? (интернет)

Функцию контроля за полученными знаниями могут выполнять инструменты, расположенные в Google Docs и на сервисе Quizizz. Для обучающихся преподаватель готовит тестовые материалы непосредственно в форме теста или в виде викторины. Итоговый контроль лучше всего проводить с помощью шаблонов Google Docs, поскольку сервис предоставляет преподавателю статистику по каждому ученику: количество правильно и неправильно выполненных заданий, – исходя из чего преподаватель делает выводы о том, какие грамматические темы вызвали у обучающихся значительные трудности. Quizizz используется для создания домашних тренировочных упражнений обобщающего характера. Яркая оболочка, фоновая музыка и различные типы вопросов не вызывают состояния усталости у обучающихся, и они с интересом выполняют домашнее задание, закрепляя знания, полученные на уроке, и отрабатывая очередные грамматические конструкции.

Предложенные образовательные ресурсы и приложения, используемые преподавателем на разных этапах отработки грамматического навыка у иностранных студентов в письменной и устной речи, способствуют более эффективному формированию лингвистической и коммуникативной компетенции. Создаваемая

преподавателем на основе цифровых ресурсов образовательная среда делает обучение русскому языку более интересным и современным, потому что включает теоретический материал в доступной для восприятия форме, практический, направленный на тренировку грамматических навыков, и материал для самоконтроля. Иностранному обучающийся в любое время может обратиться к этим ресурсам и самостоятельно получить необходимую информацию, касающуюся трудных аспектов русской грамматики, или при желании повторно отработать сложные темы и повысить уровень владения русским языком. Инструменты, используемые для конструирования заданий, отличаются простотой и доступностью, эстетичным оформлением шаблонов, увлекательной формой подачи, что вовлекает иностранных студентов в обучение, поддерживает их интерес и мотивирует к дальнейшему изучению русского языка.

Список литературы

1. Марьянчик В.А., Попова Л.В. Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 г.) // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. с. 8-19.
2. Загуменникова Н.В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2023. №1. Часть 1. С. 165-178.
3. Шмелева О.Н. Использование интернет-ресурсов в профессионально-ориентированном обучении немецкому языку в техническом вузе // Культура и безопасность. 2021. №2. С. 74-80.
4. Дзюба Е.В. Электронные образовательные ресурсы в структуре урока русского языка как иностранного // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 24-34.
5. Занкова А.А. Изучение русского языка как иностранного в онлайн-среде: возможности и специфика // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2. С. 28-29.
6. Урванцева Н.Г. Использование сервиса LearningApps.org для формирования лингвострановедческой компетенции на онлайн-занятиях русского языка с китайскими студентами // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 3 (35). С. 1–15.
7. Коломейцева Е. Б., Шмалько-Затиная С. А. Игра-квест как метод активного обучения в РКИ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72. С. 124 –127.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК. 796.011.3

Клетнева А.И., Кривых Е. А. Лфк как средство профилактики остеопороза

Клетнева Анна Игоревна

инструктор по спорту кафедры физической культуры и спорта
Иркутский государственный университет путей сообщения, РФ, г. Иркутск
klet_anna@mail.ru

Кривых Елизавета Андреевна

Студентка 1 курса, Иркутский государственный университет путей сообщения
РФ, г. Иркутск
krivых_2018@mail.ru

Physical therapy as a means of preventing osteoporosis

Kletneva Anna Igorevna

sports instructor of the Department of Physical Culture and Sports
Irkutsk State University of Railway Transport, Russian Federation, Irkutsk

Krivykh Elizaveta Andreevna

1st year student, Irkutsk State University of Railway Transport
Russian Federation, Irkutsk

Аннотация. Актуальность данной темы обусловлена тем, что остеопороз является одним из самых распространенных заболеваний разрушения костной ткани в организме, из – за которого страдает порядка 80 млн. человек по всему миру. Костная ткань является динамической и постоянно обновляющейся системой. Основное внимание уделяется потреблению кальция, как основного минерала для укрепления плотности костной ткани, однако, это не ведет к снижению заболеваемости остеопорозом. Целью моей работы является рассмотреть данные по теме остеопороз, так как с учетом различных географических расположений, качество строения костной ткани на первом месте зависит от качества продуктов питания и в первую очередь, от его минерального состава и витаминов. Но, в настоящее время с учётом факторов, ухудшающих, внешнюю среду, продукты питания, структура костной ткани ухудшается, что требует постоянного восполнения витаминов и минералов. Особенного внимания требует, то что формирование нарушения костной ткани начинается с самого детства, поэтому поддержание нормальной костной ткани в этот период, способствует формированию ее прочности на всю последующую жизнь, поэтому одна из немаловажных ролей профилактики остеопороза является физическая культура [1]. На сегодняшний день, выявлено, что физическая нагрузка играет не маловажную роль в поддержание нормализации костной ткани, начиная с детского возраста. Человек в детском возрасте относительно часто активничает, но в продолжительной жизни активность и стремление к физической культуре становится меньше и, в связи с этим у многих людей начинается разрушение костной ткани.

И уже в среднем возрасте у человека образуется остеопороз. В статье представлены методы по профилактике заболевания остеопороз.

Ключевые слова: лечебная физическая культура, остеопороз, костная ткань, переломы, факторы риска, профилактика остеопороза.

Abstract. The relevance of this topic is due to the fact that osteoporosis is one of the most common diseases of bone destruction in the body, which affects about 80 million people worldwide. Bone tissue is a dynamic and constantly updating system. The main attention is paid to the consumption of calcium, as the main mineral for strengthening bone density, however, this does not lead to a decrease in the incidence of osteoporosis. The purpose of my work is to review the data on the topic of osteoporosis, since taking into account different geographical locations, the quality of the structure of bone tissue in the first place depends on the quality of food and, first of all, on its mineral composition and vitamins. But, currently, taking into account factors that worsen the external environment, food, the structure of bone tissue is deteriorating, which requires constant replenishment of vitamins and minerals. Special attention is required by the fact that the formation of bone tissue disorders begins from childhood, therefore, maintaining normal bone tissue during this period contributes to the formation of its strength for the rest of life, therefore, one of the important roles of prevention of osteoporosis is physical culture [1]. To date, it has been revealed that physical activity plays an important role in maintaining the normalization of bone tissue, starting from childhood. A person in childhood is relatively often active, but in a long life, activity and the desire for physical culture becomes less and, in this regard, many people begin to destroy bone tissue. And already in middle age, a person develops osteoporosis. The article presents data on the prevention of osteoporosis.

Keywords: therapeutic physical culture, osteoporosis, bone tissue, fractures, risk factors, prevention of osteoporosis.

Целью данной работы является изучение заболевания остеопороз и эффективность профилактики его посредством лечебной физической культуры.

Термин «остеопороз» появился во Франции в начале 1820-х гг. как общее описание патологии кости, которую обнаружил французский патологоанатом Жан Жорж Кретъен Фредерик Мартин Лобштейн. Для описания поврежденной кости человека использовали греческое слово «stēporos», в переводе, как «маленькая дыра». Классический постменопаузальный остеопороз был описан в 1941г американским эндокринологом Эйлер Олбрайт. Он предположил, что состояние связано с дефицитом эстрогенов и сумел привлечь внимание общественности к этой проблеме. Тем самым, ученые пришли к выводу, что остеопороз опасное хроническое заболевание, но вылечить его полностью невозможно [1].

В настоящее время остеопороз представляет одну из важнейших медико-социальных проблем ввиду его высокой распространенности и значительной смертности от осложнений. В современной медицине помощь больным является ранняя диагностика с определением высокого риска переломов и назначение патогенетического лечения. В России остеопорозом страдают около 14 млн человек,

причем у женщин остеопороз встречается чаще (33,8%), чем у мужчин (26,9%). Опасность остеопороза состоит в том, что заболевание не имеет точных характерных симптомов, которые указывали бы на начало процесса, но зная определенные факторы риска и соблюдая профилактические меры, можно предотвратить его или облегчить течение.

В России, по официальным данным «Российской ассоциации по остеопорозу», риск получения перелома во взрослом возрасте увеличивается с каждым годом и является показателем наличия остеопороза. В 2010 году высокий риск переломов имели 34 млн человек. В 2018 году это число составило 40 млн., а к 2050 году оно вырастет до 50 млн». К таким выводам пришли ученые по результатам масштабного аудита состояния остеопороза в России.

Остеопороз (ОП) – это медленный процесс разрушения костной ткани в организме, характеризующийся снижением плотности костей, нарушением структуры, усилением хрупкости из-за ухудшения метаболизма костной ткани. Как следствие снижение прочности ткани и повышение риска переломов. (Рис 1)

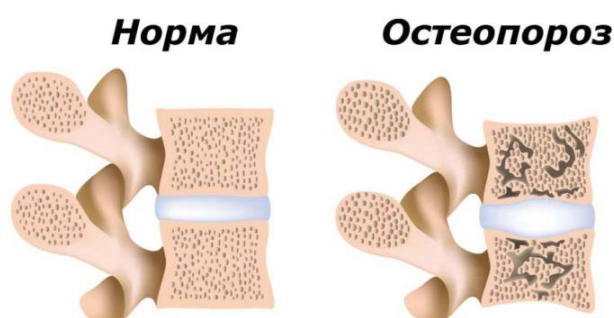


Рисунок 1. Сравнение кости здорового человека и с заболеванием остеопороз

Многие заболевания могут привести к развитию остеопороза, такие как расстройство кишечника, околощитовидной железы, прием препаратов (глюкокортикоидные гормоны), так же наследственная предрасположенность к ОП, пожилой возраст, наступление менопаузы, никотиновая и алкогольная зависимость, нерациональное и несбалансированное питание [1].

Все факторы риска развития остеопороза принято разделять на модифицируемые (которые можно контролировать) и немодифицируемые (контролировать которые нельзя). К модифицируемым факторам риска относятся: табакокурение; недостаточное потребление кальция; дефицит витамина D; злокачественное употребление алкоголя; низкая физическая активность; длительная иммобилизация (неподвижность). Немодифицируемые факторы риска

остеопороза предполагают: возраст 65 лет и старше, женский пол, история переломов, низкая плотность костной ткани, склонность к падениям вследствие различных нарушений, генетика, мужской или женский гипогонадизм (низкая выработка половых гормонов), низкая функция почек, низкая масса тела.

Выделяют четыре основных типа остеопороза: ювенильный — характерна резкая боль перелома после травмы; постменопаузальный — возникает у женщин с эстрогенной недостаточностью; характеризуется фазой ускоренной утраты костной массы, прежде всего из трабекулярной кости; сенильный (или старческий) — возникает у женщин и мужчин в связи с потерей костной массы с возрастом; идиопатический — возникает самостоятельно и причины его возникновения неизвестны [2].

Важнейшим показателем данного заболевания являются переломы. Перелом — это частичное или полное нарушение целостности кости, в результате удара или падения. Чаще всего остеопороз затрагивает тела поясничных позвонков, шейку бедренной кости и область большого вертела, головку плечевой и запястную зону лучевой костей, то есть испытывающие самую высокую нагрузку в теле человека [5].

Небрежное отношение человека к своему здоровью приводит к развитию остеопороза. Статистика показывает, что возникновению такого заболевания способствуют вредные привычки, такие как курение (31%), злоупотребление алкоголем (20%). Существенное влияние имеет дефицит витамина D (30%), и внешние факторы окружающей среды (15%) (Рис 2).

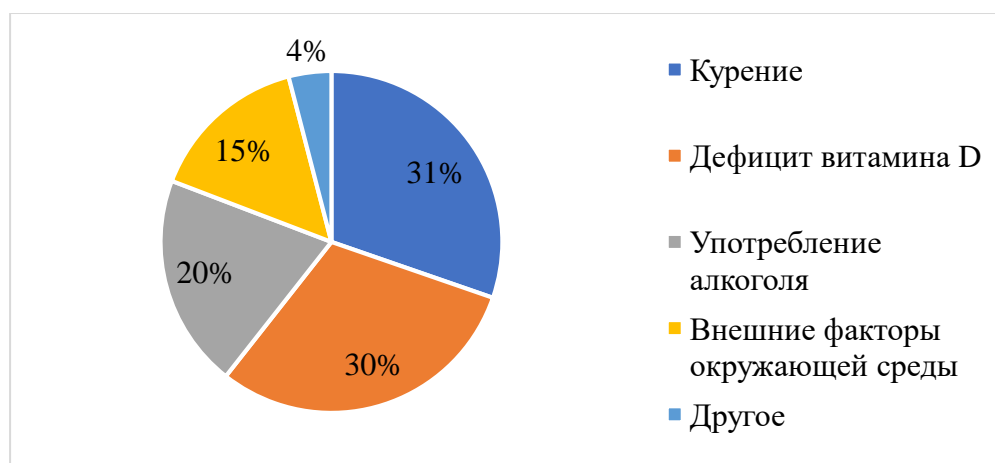


Рисунок 2. Факторы развития остеопороза

Изучая данное заболевание на протяжении долгого времени, ученые предложили наиболее эффективные методы его профилактики, такие как дозированная ходьба или скандинавская ходьба, гидрокинезотерапия, аэробные упражнения, лечебная физическая культура.

Оздоровительная ходьба стимулирует процессы обмена веществ, кровообращения и дыхания, улучшает координацию движений. Преимущества таких видов ходьбы заключаются в том, что задействованы не только мышцы нижней половины туловища, но и верхней, которые берут на себя практически треть нагрузки. Перераспределение мышечной нагрузки на верхнюю часть туловища при скандинавской ходьбе, уменьшает давление на суставы ног, при развороте корпуса происходит массаж шейных, грудных и поясничных позвонков, тем самым улучшается осанка и снижается напряжение в шее. Даже не продолжительные прогулки могут улучшить качество жизни человека,

Гидрокинезотерапия – это одна из разновидностей физических упражнений, особенностью которой является одновременное воздействие на организм человека воды и активных движений. Вода положительно влияет на кожу человека помогая сохранять кожу увлажнённой, улучшая её структуру, а при активных движениях в воде, активизируется обмен веществ, улучшается деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной системы. Эти методы профилактики благотворно влияют на весь организм в целом.

Аэробные упражнения – особый вид тренировки при данном заболевании. Пораженная остеопорозом кость очень хрупкая и может сломаться от любого резкого движения. Поэтому все упражнения нужно выполнять медленно и размеренно. Аэробная тренировка подразумевает под собой – большое количество повторений с малым весом. Особенность такой тренировки в том, что повышается мышечная сила, они помогают убрать лишний вес, который является одним из факторов развития остеопороза [3].

Лечебная физическая культура – особый вид двигательной активности, используемый для лечения, профилактики, восстановления трудоспособности и реабилитации различных заболеваний. Основным средством, которой являются физические упражнения – стимулятор жизненных функций организма. Это означает, что терапия физическими упражнениями способствует улучшению эмоционального фона, помогает укрепить опорно-двигательный аппарат, то есть мышцы, кости, суставы и связки, чтобы предотвратить травмы и заболевания, обеспечивает наиболее эффективный процесс лечения, восстанавливает все функции. Лечебная физкультура отличается от других видов физической деятельности - не содержанием, так как средством являются физические упражнения, а целью и мерой [4].

Как мы знаем, остеопороз - это разрушение структуры костной ткани, одним из факторов развития является – неподвижность. Тем самым физическая культура очень полезна для лечения остеопороза, главное правильно подобрать комплекс упражнений, который не будет давать интенсивную нагрузку на ослабленный скелет, но в тоже время позволит укрепить мышцы.

Подходить к профилактике остеопороза нужно очень тщательно, так как малейшее неправильное движение может привести к тяжелым последствиям. Несмотря на то, что лечебная физкультура значительно улучшает состояние при таком сложном заболевании, определенные разновидности физических упражнений при остеопорозе могут быть даже опасными. Неправильно подобранный комплекс и техника выполнения упражнений может стать причиной серьезных травм и даже переломов. Любое занятие должно начинаться с легкой разминки для того что бы подготовить к работе мышцы, связки и суставы. Ни в коем случае нельзя заниматься через боль, это приведет к ухудшающим последствиям. Лечебную физическую культуру назначает лечащий врач, в зависимости от степени тяжести заболевания и индивидуальных особенностей организма [3].

Учеными давно было доказано, что регулярное выполнение физических упражнений положительно влияет на организм, позволяют сделать мышцы и кости крепче, повысить гибкость тела и общую координацию движений. Особенностью ЛФК в профилактике остеопороза является плавное выполнение упражнений, повышение тонуса мышечной ткани (защищает от переломов), простота выполнения, доступность, ведь заниматься можно как со специалистом, так и дома.

Благодаря лечебной физической культуре профилактика остеопороза может проходить без медикаментозного вмешательства. Применение средств ЛФК укрепляют характер человека, уверенность в себе и своих силах, а положительное влияние физических упражнений ускоряет восстановление нарушенных функций организма, так как движение, стимулирует функции всех систем организма и способствуют повышению общей работоспособности. Занятия должны носить постоянный дозированный характер, с учетом степени сложности заболевания, возрастных и физиологических особенностей организма занимающихся, что способствует уплотнению мышц и костной ткани человека. Кроме тренировок, важно применять солнечные ванны, чтобы получать витамин D, который помогает лучше усваивать кальций. Таким образом, можно сделать вывод о том, что лечебная физкультура является универсальной и эффективной системой, способной улучшить

не только физическое состояние человека, но также его здоровье и психологическое состояние [4].

Заключение

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что остеопороз один из опаснейших заболеваний опорно-двигательной системы человека. Профилактикой, которого, являются регулярные занятия лечебной физической культурой для укрепления плотности костной ткани, укрепление мышц, связок и суставов, что является важной частью реабилитации. Для минимизации риска возникновения данного заболевания помимо занятий физической культурой важно соблюдать режим труда и отдыха, систематически принимать витамины, чаще бывать на свежем воздухе, и регулярно давать костям и мышцам нагрузку.

Список литературы

1. Дедов И.И., Мельниченко Г.А., Белая Ж.Е., Рожинская Л.Я. Остеопороз - от редкого симптома эндокринных болезней до безмолвной эпидемии XX-XXI века. Проблемы эндокринологии. 2011;57(1):35-45. Dedov II, Melnichenko GA, Belaia ZhE, Rozhinskaia LIa. Osteoporosis: from a rare symptom of endocrine diseases to the tacit epidemic of XX-XXI centuries. Problemy Endokrinologii. 2011;57(1):35-45. (In Russ.)
2. Федеральные клинические рекомендации по диагностике, лечению и профилактике остеопороза. Мельниченко Галина Афанасьевна, Белая Жанна Евгеньевна, Рожинская Людмила Яковлевна, Торопцова Наталья Владимировна, Алексеева Людмила Ивановна и др. Журнал Проблемы эндокринологии 2019г.[392-414]
3. Антон Вячеславович Наумов, Аркадий Львович Верткин. Остеопороз. Серия «Амбулаторный прием» Текст предоставлен правообладателем http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8683854 Остеопороз / А.Л. Вёрткин, А.В. Наумов.: Эксмо; Москва; 2015 ISBN 978-5-699-71343-1
4. РОЛЬ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА. Дмитриев Данил Александрович, Гетманский Иван Иванович. Журнал Наука – 2020г [176-181]
5. Перелом как предиктор снижения костной массы: патогенетические аспекты, возможные методы коррекции. Аганов Д.С. Топорков М.М. Свинцицкая И.С. Тыренко В.В. Максим О.В. Нуршакирова И.Е. Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, Санкт-Петербург, России Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, Санкт-Петербург, Россия 2023г

УДК 376.37

Левашова А.В. Воздушная гимнастика как средство коррекционной работы с детьми с нарушениями речи

Левашова Анастасия Вадимовна

Магистрант, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, РФ, г. Москва
Avl1999@mail.ru

Aerial gymnastics as a means of corrective work with children with speech disorders

Levashova Anastasia Vadimovna

Undergraduate, The First Sechenov Moscow State Medical University
Russian Federation, Moscow

Аннотация. В статье раскрываются возможности коррекционного воздействия занятий по воздушной гимнастике на психические и двигательные нарушения детей с речевой патологией. Отмечается взаимосвязь развития общей и речевой моторики, что обуславливает актуальность выбранной темы. Описываются особенности занятия по воздушной гимнастике для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, разработанные с учетом принципов специальной педагогики и психологии. Указывается на важность учета физических и психических особенностей детей с нарушениями речи. Раскрывается суть каждого структурного этапа тренировки, в результате реализации которых оказывается положительное влияние на двигательное и психическое развитие детей с речевой патологией.

Ключевые слова: нарушения речи, речевая патология, воздушная гимнастика, коррекционное воздействие, двигательная активность, развитие моторики.

Abstract. The article reveals the possibilities of corrective impact of aerial gymnastics classes on mental and motor disorders of children with speech pathology. The relationship between the development of general and speech motor skills is noted, which determines the relevance of the chosen topic. The features of aerial gymnastics classes for children of senior preschool and primary school age, developed taking into account the principles of special pedagogy and psychology, are described. The importance of taking into account the physical and mental characteristics of children with speech disorders is indicated. The essence of each structural stage of training is revealed, as a result of the implementation of which there is a positive effect on the motor and mental development of children with speech pathology.

Key words: speech disorders, speech pathology, aerial gymnastics, corrective action, physical activity, development of motor skills.

Воздушная гимнастика – это своеобразный симбиоз спорта и циркового искусства, представляющий собой исполнение номеров на воздушно-спортивных снарядах, подвешенных на высоте над полом. В этом спортивно-цирковом направлении в равной степени важна гибкость, сила, выносливость, артистизм и

владение своим телом. В современном мире занятия воздушной гимнастикой доступны большинству людей и для этого не нужно поступать в профильное учебное заведение: существует и ежегодно открывается большое количество любительских школ и студий, где освоить данное спортивное направление может каждый желающий. О специфике воздушной гимнастики, как новом, доступном каждому виде спорта и фитнеса, упоминается в работах Л. Г. Прокофьевой [5], Е. Д. Чупровой [6], Н. И. Заярной [2] и других.

Важной целью занятий по воздушной гимнастике является развитие основных физических качеств: силы, выносливости, гибкости и ловкости, то есть, в совокупности, развитие навыков крупной моторики. Именно эти навыки с трудом формируются у детей с речевой патологией. Так у детей с речевыми нарушениями отмечаются различные, обычно не резко выраженные двигательные нарушения, характеризующиеся изменением мышечного тонуса, нарушением координации движения, снижением кожной и мышечной чувствительности. Отмечается также выраженная в разной степени общая моторная недостаточность. Движения отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью.

Отечественные исследователи А. А. Леонтьев [3] и А. Р. Лурия [4] изучили и подтвердили взаимосвязь общей и речевой моторики. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов.

По мнению Е. П. Прописновой [7] есть прямая зависимость между уровнем двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением. Под действием физических упражнений в организме возрастает синтез биологических соединений, которые повышают умственную и физическую работоспособность, позволяют ребенку активно участвовать в образовательном процессе, реализовывать свои потенциальные возможности, личностные резервы. Физическое и психическое развитие взаимосвязаны между собой в общем процессе развития личности с самого периода рождения ребенка. При этом гармоничное развитие данных двух качеств достигается непосредственно двигательной активностью.

М. И. Блинда, В. В. Ефременкова и О. А. Яковлева [1] предположили, что использование средств воздушной гимнастики в рамках адаптивной физической

культуры для лиц с нарушением слуха, будет способствовать развитию сенсомоторной координации при условии соблюдения техники безопасности и адаптации методики организации, и проведения занятий под особенности контингента. В свою же очередь, мы рассмотрим возможности коррекционного воздействия занятий по воздушной гимнастике на развитие детей, имеющих речевые нарушения.

Занятия по воздушной гимнастике от разминки, через основную часть и до расслабляющей «заминки» (завершающей части занятия, направленной на расслабление мышц) способствуют коррекции двигательных недостатков.

Организуя занятие для детей с особенностями развития, необходимо опираться принципы специальной педагогики и психологии. Важно учитывать возрастные и психофизиологические особенности детей, выстраивать дозированную физическую и психологическую нагрузку; соблюдать последовательный и систематичный переход от простых элементов к более сложным; опираться на наглядность – тренеру необходимо демонстрировать все изучаемые в процессе занятий элементы.

Важно также руководствоваться знаниями из смежных дисциплин. Организация занятия требует определенных представлений из области анатомии, физиологии, биомеханики, возрастной и спортивной психологии и многих других. Без этих знаний невозможно организовать продуктивную и безопасную работу на тренировке.

Следует учитывать, что, как и в любом спорте, в воздушной гимнастике существует ряд противопоказаний к занятиям. Воздержаться от тренировок следует в случае:

- наличия серьезных травм;
- заболеваний опорно-двигательного аппарата;
- нарушений работы сердечно-сосудистой системы (гипертония, склонность к головокружениям).

Этапы занятия для детей с нарушениями речи, представленные ниже, реализуются при работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Выбор данного возраста обусловлен особенностями анатомического и физиологического развития детей. 7 лет – это минимальный и одновременно с тем оптимальный возраст для начала занятий воздушной гимнастикой, когда мышцы ребенка готовы к физическим нагрузкам, сложность которых, согласно принципу систематичности и последовательности, будет постепенно возрастать. Однако после 7 лет начать заниматься воздушной гимнастикой можно в любом возрасте.

Занятие организуется в мини-группах по 3-4 человека. Одновременно на тренировке могут присутствовать как дети с особенностями развития, так и их нормотипичные сверстники. Таким образом, реализуется инклюзивный формат тренировок.

Структура занятия включает в себя разминку, специальную физическую подготовку на снаряде, основную часть работы в воздухе, подвижную игру и «заминку» (растяжку) в конце. До начала занятия учащихся необходимо ознакомить с техникой безопасности на тренировке: внимательно слушать тренера, использовать маты, не выполнять элементы без страховки, рассчитывать собственные силы, при необходимости отдыхать и т.д. После проверки соответствия формы одежды и причесок детей специфике спортивного направления, тренер приветствует учеников и начинает тренировку.

1. Первым этапом проводится разминка, включающая в себя «предстрейч» (растяжение мышечных волокон, которые будут под нагрузкой) и общую физическую подготовку в партере (выполнение упражнений на полу, целью которых является подготовка и включение в работу мышц ног, рук, брюшного пресса: отжимания, скручивания на пресс и др.).

Разминка готовит мышцы и суставы к высокоинтенсивной физической нагрузке. Это обязательная часть занятия, которой уделяется от 20 до 30 минут. Хорошая разминка – залог безопасной и продуктивной тренировки. Уже в процессе разминки ребенок учится координировать работу рук и ног, ориентироваться в направлении право-лево, верх-низ, вперед-назад, ориентироваться в схеме собственного тела, контролировать положение тела в пространстве, держать равновесие.

2. Следующим этапом занятия является специальная физическая подготовка (СФП) на воздушно-спортивном снаряде. Этот этап готовит мышцы к специфической работе на полотне, кольце, стропах, гамаке или ином снаряде. СФП включает в себя подтягивания, упражнения на пресс, кувырки или разножки в узле.

3. Основная часть. На этом этапе происходит разучивание элементов, их связок в единую комбинацию, подъемов и круток (вращений) непосредственно на снаряде. Уже на первом занятии ребенок способен выполнить от одного до трех элементов в зависимости от уровня развития общей двигательной активности и своей физической подготовленности. Подход к каждому ребенку индивидуальный. На первых занятиях ребенком не осуществляется подъем на высоту более, чем на 0,5-1 метр. Рабочая высота набирается постепенно, вместе с возрастанием физических

возможностей ребенка, а также с его психологической готовностью, преодолением собственных страхов и возрастанием мотивации. Подъем и выполнение элемента в воздухе всегда контролируется тренером.

Положения вниз головой также имеют свою специфику. Часто детям по началу страшно отпустить руки, довериться своему телу и поддержке тренера. Здесь необходима не только физическая, но и психологическая поддержка, учет личностных особенностей ребенка. Как показывает практика, до своего первого переворота вниз головой рано или поздно доходит каждый начинающий спортсмен. Перевернутые положения тела тренируют вестибулярный аппарат и способствуют улучшению координации.

Чередование напряжения и расслабления мышц в течение всей тренировки, в растяжке и силовых элементах, способствует нормализации тонуса мышц. Сенсорное взаимодействие с воздушным полотном, с разными видами ткани, различные варианты намоток и обмоток вокруг частей тела способствуют повышению кожной чувствительности.

Важно отметить, что для детей с речевыми нарушениями характерна сниженная работоспособность. Поэтому в процессе занятия целесообразно меняются различные виды деятельности. Работа на снаряде чередуется с растяжкой на полу, прыжками на скакалке, приемами самомассажа, отдыхом на гимнастических ковриках и матах.

В процессе занятия в работу включаются и психические функции. Разучивание последовательности замоток или перехватов включает в работу произвольную слухоречевую и слухозрительную память. Безопасная тренировка требует постоянной концентрации внимания. Определение направления последующего движения, выстраивание цепочки действий на снаряде способствуют развитию мышления и зрительно-пространственного ориентирования. Также на занятиях в качестве способа развития музыкальности и воображения применяется импровизация на полу и снаряде под различные музыкальные композиции.

Таким образом, весь тренировочный процесс подстраивается под возможности и потребности ребенка.

4. Подвижная игра. Включение подвижной игры в конец занятия снимает психоэмоциональную и физическую нагрузку, а также повышает настроение детей. На этом этапе также может быть реализована коррекционная направленность занятия: например, игра «Хлопнет и прыгнет тот, в чьем имени есть звук Д, И, Р...» стимулирует развитие слухового внимания и фонематического анализа.

5. Заминка, растяжка. Заключительная часть занятия, направленная на расслабление и растяжение мышц, снижение нервного возбуждения, восстановление организма и общий отдых. Мышцы мягко и не травматично растягиваются, что способствует снижению риска травм. В конце – обязательные аплодисменты себе за продуктивную работу и вручение наклеек в качестве поощрения.

Таким образом, занятия по воздушной гимнастике для детей с нарушениями речи могут нести в себе коррекционную направленность и способствовать развитию высших психических функций и двигательной активности. Тренировки в воздушно-спортивном зале не похожи на коррекционно-развивающую работу в кабинете специалиста и не являются ее полноценной заменой. Однако при правильной организации, занятия по воздушной гимнастике способны оказать дополнительное положительное влияние на двигательное и психическое развитие ребенка с речевой патологией.

Список литературы

1. Блинда, М. И. Коррекция сенсомоторной координации лиц с нарушением слуха посредством воздушной гимнастики / М. И. Блинда, В. В. Ефременкова, О. А. Яковлева // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы симпозиума XVI (XLVIII) Международной научно-практической конференции, приуроченной к 300-летию Кузбасса, Кемерово, 01–30 апреля 2021 года / науч. ред. Н.В. Минникаева. Том Выпуск 22. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2021. – С. 17-19
2. Заярная, Н. И. Воздушная гимнастика – современное средство физического воспитания / Н. И. Заярная // Проблемы и приоритетные направления развития физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности в современном обществе: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Хабаровск, 15–16 марта 2022 года. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2022. – С. 38-42.
3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Москва: МГУ, 1969. – 433 с.
5. Прокофьева, Л. Г. Особенности подготовки юных спортсменов воздушной гимнастики на снаряде "воздушные полотна" / Л. Г. Прокофьева, Е. Д. Чупрова // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 56-7. – С. 77-80.
6. Прокофьева, Л. Г. Специфика воздушной гимнастики как вида спорта / Л. Г. Прокофьева, Е. Д. Чупрова // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 56-14. – С. 23-25.
7. Прописнова, Е. П. Методика сюжетно-ролевой логоритмической гимнастики для дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. П. Прописнова. – Волгоград: ВГАФК, 2002. – 25 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

Сидоркина К.С. Национально-ориентированный подход в обучении иностранных студентов в системе российского высшего образования

Сидоркина Кира Сергеевна

аспирант, Институт развития педагогического образования (ИРПО)
кафедра педагогики и управления образованием, Томский государственный
педагогический университет, РФ, г. Томск
sidorkinaks@mail.ru

Nationally-oriented approach to teaching international students in the Russian higher education system

Sidorkina Kira Sergeevna

postgraduate student, Institute for the Development of Pedagogical Education (IDPE)
Department of Pedagogy and Educational Management
Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

Аннотация. Исследование вопросов академической и социокультурной адаптации иностранных студентов актуально в связи с возросшим количеством иностранных обучающихся, поступающих в российские вузы. Для обеспечения успешной академической и социокультурной адаптации иностранных студентов следует учитывать их национальные особенности. В статье излагается определение понятия «национально-ориентированный подход», рассматриваются принципы национально-ориентированного подхода в обучении иностранных студентов, рекомендации по его эффективной реализации; дается характеристика национальных особенностей студентов из Китая, Вьетнама, Индии, Сирии, Марокко и других стран Магриба и Африки.

Ключевые слова: иностранные студенты, академическая адаптация, социокультурная адаптация, национально-ориентированный подход, система российского высшего образования, национальные особенности.

Abstract. The study of academic and sociocultural adaptation issues of international students is essential due to the increased number of international students entering Russian universities. To ensure successful academic and sociocultural adaptation of international students, their national peculiarities should be taken into account. The article represents the definition of the concept of "nationally-oriented approach", gives consideration to the principles of the nationally-oriented approach in international students teaching, recommendations for its effective implementation; defines the national peculiarities of students from China, Vietnam, India, Syria, Morocco and other Maghreb and African countries are given.

Keywords: international students, academic adaptation, sociocultural adaptation, national-oriented approach, the system of Russian higher education, national characteristics.

Международный престиж российского высшего образования обусловлен привлечением иностранных студентов. Для повышения качества предоставляемых образовательных услуг, а также с целью создания необходимых организационно-педагогических условий обучения иностранных студентов необходимо учитывать их национальные особенности [1, с. 10]. Основой эффективного обучения иностранных студентов в системе российского высшего образования является национально-ориентированный подход. Согласно М. Н. Кожевниковой, национально-ориентированный подход – это целостная теоретико-методологическая система знаний, положений и установок о национальной идентичности; система принципов и методов сохранения этнокультурной идентичности, развития национального самосознания, воспитания межкультурной толерантности и социализации личности как субъекта этноса и как гражданина государства, способного к самоопределению в условиях многонациональной мировой цивилизации [2, с. 15]. Основными принципами национально-ориентированного подхода являются: **1) принцип национальной контекстности обучения:** учет национальной принадлежности иностранных студентов, ориентирование на педагогические средства и методы, понятные представителям данной национальности и соответствующие их исторически сложившимся традициям; **2) принцип учета национально-личностных характеристик учащихся:** обращение к особенностям национального менталитета, вероисповеданию, ценностям, темпераменту, поведенческим особенностям; **3) принцип учета особенностей национального образования:** внимание к национальной политике государств, из которых прибыли иностранные студенты; к национальным образовательным традициям; к особенностям зарубежной системы образования; к различиям в научных и методологических подходах, организационно-педагогических условиях обучения, содержании учебных дисциплин, методах и средствах обучения; **4) принцип адаптационной направленности обучения:** процесс адаптации иностранных студентов к новой образовательной и социокультурной среде должен быть двусторонним, т. е. не только личность меняется под воздействием окружающих условий, но и среда подстраивается под требования личности; **5) принцип международной интеграции:** процесс обучения иностранных студентов должен обеспечивать интеграцию российской образовательной системы с образовательными системами других государств на взаимовыгодной и равноправной основе; **6) программно-целевой принцип:** каждый уровень образования представляет собой завершённый образовательный цикл, характеризующийся единой

совокупностью требований, указанных в государственном образовательном стандарте [1, с. 8-10].

В дополнение к вышесказанному М. М. Мишина предлагает ряд рекомендаций для эффективной реализации национально-ориентированного подхода при обучении иностранных студентов в системе российского высшего образования: необходимо учитывать национально-культурный менталитет иностранных студентов, их психологические и языковые характеристики, обусловленные их этнической принадлежностью; следует знать особенности системы обучения в государствах иностранных студентов; национальные ценности, конфессиональные различия, особенности системы гендерных ролей, института семьи, стереотипов вербального и невербального общения в культурах иностранных студентов [3, с. 121-123].

Многие исследователи занимаются вопросами выявления национальных особенностей иностранных студентов, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса в группах иностранных обучающихся. Например, Ю. А. Антонова определила следующие национальные характеристики **китайских студентов**: обладают ответственным и прилежным отношением к получению образования, трудолюбивы, пассивно усваивают знания, способны запоминать большой объем информации, воспроизводить его, механически заучивать учебный материал, имеют чувство коллективизма, преобладающее над индивидуализмом, воспринимают преподавателей как носителей неоспоримых знаний и эталон для подражания [4, с. 167-168].

И. Г. Чуксина установила особенности национального характера вьетнамских и африканских студентов. **Вьетнамские студенты** терпеливы, бережливы, организованны, почтительны к старшим, дисциплинированы, ставят интересы коллектива и общества выше интересов личности; коммуникабельны, доброжелательны, готовы помогать однокурсникам при необходимости. **Африканские студенты** обладают высокой работоспособностью, трудолюбием, однако у них отсутствуют навыки самоорганизации, наблюдается недостаток самоконтроля, склонность к тревожности. Франкоговорящие африканские студенты из стран Магриба (Тунис, Ливия, Алжир, Марокко, Мавритания) коммуникабельны, обладают чувством юмора. Студенты из стран центральной Африки склонны к интроверсии, характеризуются основательностью суждений, замедленной вербальной реакцией [5, с. 68-70].

В. А. Федотова и С. Ю. Жданова исследовали национальные характеристики индийских и арабских студентов из Марокко и Сирии. **Индийские студенты**

придерживаются просоциальной модели поведения, обусловленной необходимостью социальной поддержки: обращаются за помощью и поддержкой к другим людям; открыто проявляют эмоции; главными ценностями являются семья и принадлежность группе; прогнозирование ситуаций, связанных с общением и временем, вызывает трудности, то есть временная антиципационная состоятельность выражена в меньшей степени по сравнению с арабскими студентами. **Арабские студенты** не склонны рассчитывать время, не осуществляют планирование деятельности; предпочитают приспосабливаться к современным моделям поведения, не нарушая ценные им традиции; расположены к взаимодействию, участию в общественных мероприятиях, стремятся к участию в учебно-профессиональной деятельности; достаточно высоко развита групповая вовлеченность; способны прогнозировать ситуации, связанные с общением, то есть личностно-ситуативная антиципационная состоятельность развита выше, чем у индийских студентов [6, с. 98-102].

Таким образом, необходимо учитывать национальные особенности иностранных студентов при разработке образовательных программ для иностранных обучающихся, подготовке и организации лекционных и практических занятий по различным дисциплинам, создании программ по адаптации иностранных обучающихся к новой образовательной и социокультурной среде. Использование национально-ориентированного подхода обеспечит успешную академическую и социокультурную адаптацию иностранных студентов.

Список литературы

1. Ременцов А. Н., Кожевникова М. Н. Методологические основы проектирования системы обучения иностранных граждан в российской высшей школе // *Агроинженерия*. 2013. №4. С. 7-10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-proektirovaniya-sistemy-obucheniya-inostrannyh-grazhdan-v-rossiyskoy-vysshey-shkole> (дата обращения: 06.05.2023).
2. Кожевникова М. Н. Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально ориентированного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2020. 40 с.
3. Мишина М. М. Этноориентированный подход в современной педагогике // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2022. №4 (108). С. 119-124. <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2022-4108-119-124> (дата обращения: 06.05.2023).
4. Антонова Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // *Филологический класс*. 2022. №2. С. 161-171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-psihologicheskii-portret-kitayskogo-studenta-izuchayuschego-russkiy-yazyk> (дата обращения: 07.05.2023).

5. Чуксина И. Г. Этноориентированный подход в практике обучения русскому языку иностранных студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 3(45). С. 64-70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35781298&ysclid=ljb3tc9g35487463481> (дата обращения: 07.05.2023).
6. Федотова В. А., Жданова С. Ю. Адаптация студентов из Индии и арабских стран к образовательному пространству российского вуза // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. №2. С. 93-106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43045552&ysclid=libxtjfydd619448776> (дата обращения: 06.05.2023).

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923.2

Блаженко А.В., Андуганова Т.А. Представление о заботе у студенческой молодёжи с разным типом склонности к виктимному поведению

Блаженко Анна Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент Института образования, Балтийский Федеральный Университет имени И. Канта, РФ, г. Калининград
ani-roza@yandex.ru

Андуганова Татьяна Александровна

студентка Высшей школы образования и психологии, по направлению Психология Балтийский Федеральный Университет имени И. Канта, РФ, г. Калининград
nfy2406@mail.ru

The idea of caring among students with different types of tendency to victim behavior

Blazhenko Anna Vyacheslavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Institute of Education I. Kant Baltic Federal University, Russian Federation, Kaliningrad

Anduganova Tatiana Aleksandrovna

student of the Higher School of Education and Psychology, in the direction of Psychology I. Kant Baltic Federal University, Russian Federation, Kaliningrad

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования представления о заботе у студенческой молодёжи с разным типом склонности к виктимному поведению. В качестве методов исследования были использованы ассоциативный эксперимент и анкетирование. Результаты исследования показали незначительное отличие в представлении о заботе у лиц с разным типом склонности к виктимному поведению и статистически значимую обратную связь между уровнем заботы о себе и склонностью к виктимному поведению, на основании чего можно сделать вывод о том, что, чем выше уровень заботы о себе, тем ниже склонность к виктимному поведению и наоборот.

Ключевые слова: представление о заботе, забота о себе, виктимное поведение, студенческая молодёжь.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the idea of caring among students with different types of tendency to victim behavior. Associative experiment and questionnaire were used as research methods. The results of the study showed a slight difference in the idea of caring for people with different types of propensity to victim behavior and a statistically significant feedback between the level of self-care and propensity to victim behavior, on the basis of which it can be concluded that the higher the level of self-care, the lower the propensity to victim behavior and vice versa.

Keywords: idea of caring, self-care, victim behavior, student youth.

Пандемия COVID-19 показала важность заботы о себе и об окружающих, но также при пандемии стал актуальным виктимный способ совладания с новой ситуацией, путём примирения, отказа от борьбы, бездействия, повиновения, распада Я и подверженности насилию. [4, с. 110] Так как низкий уровень заботы о себе и виктимное поведение при стрессовых ситуациях снижают уровень психологического благополучия личности, это обусловило актуальность и цель нашего исследования, которая заключается в изучении представления о заботе у студенческой молодёжи с разным типом склонности к виктимному поведению.

Феномен заботы привлекал внимание и изучался уже с античных времён. В Древней Греции забота о себе представлялась проведением духовных практик, направленных на укрепление души, развитие своих сильных и слабых сторон, анализ своих мыслей и действий. [3, с. 15] В XX веке М. Фуко рассматривал заботу в трех проявлениях: общие установки о себе, о жизни, поведении, определённый взгляд на вещи, рассматривание своих мыслей и чувств и определённых действий, за счёт которых и происходит забота о себе. Помимо М. Фуко феномен заботы рассматривали такие учёные как М. Хайдеггер, Р. Мэй, В. Франкл, И. Ялом, Э. Эриксон, А. Маслоу и другие. Зарубежные учёные S. Viskovich и L. De George-Walker исследовали конструкты связанные с заботой о себе у студентов-психологов. Авторы исследования включили в составляющие заботы о себе такие компоненты, как самосострадание, внимательность и саморефлексия. [7, с. 114]

Среди отечественных учёных феномен заботы о себе изучали Г. В. Иванченко и М. В. Андреева. По Г. В. Иванченко забота является выученным поведением и отношением к себе, опирающимся на понимание своего «Я», своих желаемых и нежелаемых качеств, сильных и слабых сторон, и реализующимся за счёт доверия к себе, опоры на стремление к счастью и любви, за счёт развития человеческого достоинства. [3, с. 9] М. В. Андреева при изучении феномена заботы выделила три его компонента: коммуникативно - поведенческий, эмоционально - волевой и когнитивный и три направления заботы: физическая деятельность, направленная на чье-либо благополучие, мыслительная деятельность, направленная на поиск способа осуществления заботы, и волнение, беспокойство о ком-либо. [1, с. 16] Кроме структуры заботы, М. В. Андреева также изучала детерминанты, формы существования заботы, характеристики феномена заботы и его меры, а также механизмы проявления заботы. Другие учёные Лопатина Е. А., Втюрина Т. А. и Низовских Н. А. исследовали представления студентов о заботе о себе и выяснили, что студенты понимают заботу о себе в таких действиях, как поддержание физического и

психологического здоровья, саморазвитие и самосовершенствование, развитие позитивных отношений с близкими людьми. [5, с. 79] Таким образом, в отечественной и зарубежной науке учёные не вывели единое определение заботы о себе, но при этом были изучены и представлены составляющие заботы о себе. Такими составляющими являются самоуважение, самосотрадание, внимание, саморефлексия, принятие себя, чуткость, понимание своих положительных и негативных качеств и их принятие, любовь к себе и другие.

Что касается понятия «виктимное поведение», то оно появилось только в XX веке. По Д. В. Ривману виктимное поведение - это предрасположенность личности стать жертвой преступления при определённых обстоятельствах или же невозможность человека защититься от преступника по объективным или субъективным причинам. Помимо определения учёный выделил шесть типов виктимного поведения: агрессивный, активный, инициативный, пассивный, некритичный и нейтральный. Также вклад в развитие феномена виктимного поведения внесли такие учёные, как Юрова К. И. и Юров И. А., Полубинский В. И., Максименков А. А. и Майоров А. В., Матусевич А. М. и Кубышко Л. В., Андронникова О. О., Бойко Т. С., Вишневецкий К. В., Варчук Т. В. Учёными было выделено семь индикаторов феноменологии виктимной личности: тревожность, эмоциональная ригидность, вязкость, монотонность, эмоциональное загроубение, эмоциональная тупость и отсутствие эмоциональной реакции. [2, с. 1064] Зарубежные ученые E. Acquah Topalli P. Z., Wilson M. L., Junttila N., Niemi P. M. проведя исследование выявили, что у виктимной личности существует повышенное переживание социальной тревоги и социального, эмоционального одиночества. Также было отмечено, что отсутствие социального благополучия прямо влияет на виктимизацию личности. [6, с. 327]

Проанализировав различные научные источники, мы выделили главные предпосылки и факторы формирования виктимности. Такими являются взаимоотношения с родителями в детстве, их невключенность в жизнь ребёнка, отсутствие заботы, доверия, внимания по отношению к ребёнку, комплексы по поводу внешности, неуверенность в себе, низкая самооценка, неустойчивость эмоциональной сферы, тревожность, нарушение личных границ, неуверенность в себе, низкая самооценка, эмоциональная ригидность, вязкость, монотонность, загроубение эмоций и чувств. Все эти факторы снижают способность адекватно оценивать себя и свои возможности противостоять возникающей угрозе, что приводит к возникновению виктимного поведения.

Так как низкий уровень заботы о себе и виктимное поведение при стрессовых ситуациях снижают уровень психологического благополучия личности, это обусловило актуальность и цель нашего исследования, которая заключается в изучении представления о заботе у студенческой молодёжи с разным типом склонности к виктимному поведению.

Задачами исследования являются:

Изучение феноменологии заботы и виктимного поведения в отечественной и зарубежной литературе.

Рассмотрение психосоциальных предпосылок виктимного поведения у студенческой молодёжи.

Проведение эмпирического исследования связи между психологическим благополучием и проявлением заботы.

Анализ и интерпретация полученных результатов исследования и формулирование выводов.

Данное исследование проводилось на базе Балтийского Федерального Университета имени Иммануила Канта. К исследованию были привлечены студенты в возрасте от 18 до 26 лет (90 девушек и 16 юношей). Методы исследования: ассоциативный эксперимент, анкетирование. Методики: анкета Втюриной Т.А. и Низовских Н.А. «20 правил заботы о себе» 2022 год, методика Андронниковой О.О. «Склонность к виктимному поведению» 2003 год. Для математического анализа был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Таким образом структура исследования состояла из трех этапов. На первом этапе участникам предлагалось написать от 10 до 20 ассоциаций к словосочетанию «забота о себе». Далее участникам предлагалось пройти анкету «20 правил заботы о себе». На завершающем этапе респондентам предлагалось пройти методику «Склонность к виктимному поведению».

В таблице 1 представлены результаты ассоциативного эксперимента с выделением ядра социальных представлений.

Таблица 1. Ядро социальных представлений к словосочетанию «забота о себе»

Ассоциации	Количество ассоциаций	Ранг по частоте	Вес
Еда/питание	47	1	0,45
Отдых	46	2	0,44
Сон	37	3	0,35
Уход	32	4	0,31
Любовь	28	5	0,27
Спорт	27	6	0,26
Здоровье	26	7	0,25
Прогулка/прогулки	21	8	0,20
Комфорт	17	9	0,16
Спокойствие	16	10	0,15
Саморазвитие/развитие	14	11	0,13
Книга/книги	11	12	0,10
Друзья	10	14	0,09
Принятие	10	14	0,09
Уважение	10	14	0,09

По таблице можно заметить, что на первых местах ассоциациями к словосочетанию «забота о себе» являются слова «питание», «отдых», «сон», что показывает важность удовлетворения базовых потребностей для проявления минимальной заботы о себе. Следующие ассоциации можно объединить в группу, связанную с улучшением физического и психологического состояния, путём ухода за собой в плане гигиенических процедур для тела, занятиями спортом, а также нахождения в комфортном и спокойном состоянии. Оставшиеся ассоциации, входящие в ядро представлений можно описать как стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Помимо выделения ядра социальных представлений, нами были выделены шесть групп ассоциаций, включающие: действия, отдельные слова, психологические аспекты, нетипичные слова, словосочетания и малое количество слов. В связи с чем было проведено сравнение полученных шести групп ассоциаций с уровнем проявления заботы по отношению к себе. (рис. 1)

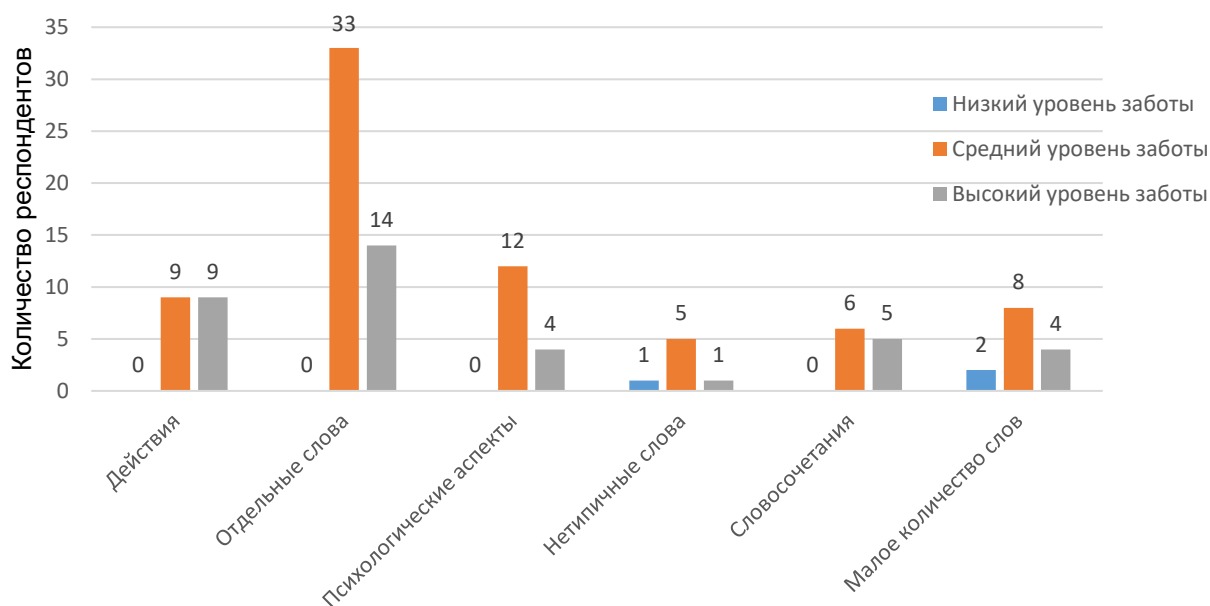


Рисунок 1. График сравнения формата ассоциаций и уровня заботы о себе

По данным диаграммы можно заметить, что лица с низким уровнем заботы о себе использовали нетипичные слова в качестве ассоциаций или же малое количество слов, что может говорить о диффузном представлении о заботе у таких лиц. Также нами было сформировано шесть групп с различными типами виктимного поведения и проведено сравнение с уровнем заботы (рис. 2)

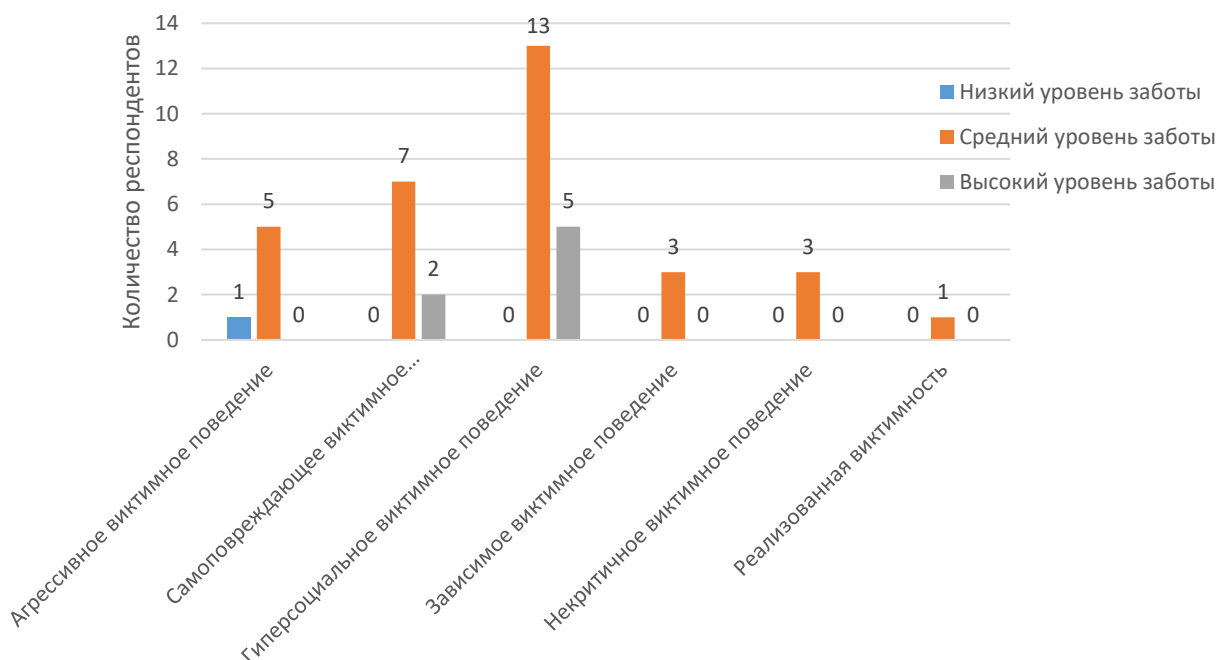


Рисунок 2. Диаграмма сравнения типов виктимного поведения с уровнем заботы о себе

На диаграмме показано, что среди лиц с гиперсоциальным и самоповреждающим виктимным поведением помимо лиц со средним уровнем заботы, также присутствуют лица с высоким уровнем заботы о себе. Так как гиперсоциальный тип характеризуется желанием помочь человеку, попавшему в опасную ситуацию, то лица с таким типом виктимного поведения скорее всего имеют высокий уровень заботы не только о себе, но и о других людях.

Помимо этого нами были проанализированы ассоциации лиц с различным типом склонности к виктимному поведению, по которым можно заметить лишь небольшие различия в понимании респондентами феномена заботы о себе. Так у лиц со склонностью к агрессивному поведению ассоциации отражают рутинные дела, получение базового комфорта и удовлетворение потребностей. Для лиц со склонностью к гиперсоциальному поведению характерны ассоциации, связанные с физическим и психологическим здоровьем, комфортом. У респондентов со склонностью к зависимому и некритичному поведению ассоциации отражают создание психологического комфорта вокруг себя и стремление к психологическому благополучию.

Помимо сравнения с помощью диаграмм, также был проведён математический анализ ранговых корреляций Спирмена. (рис. 3)

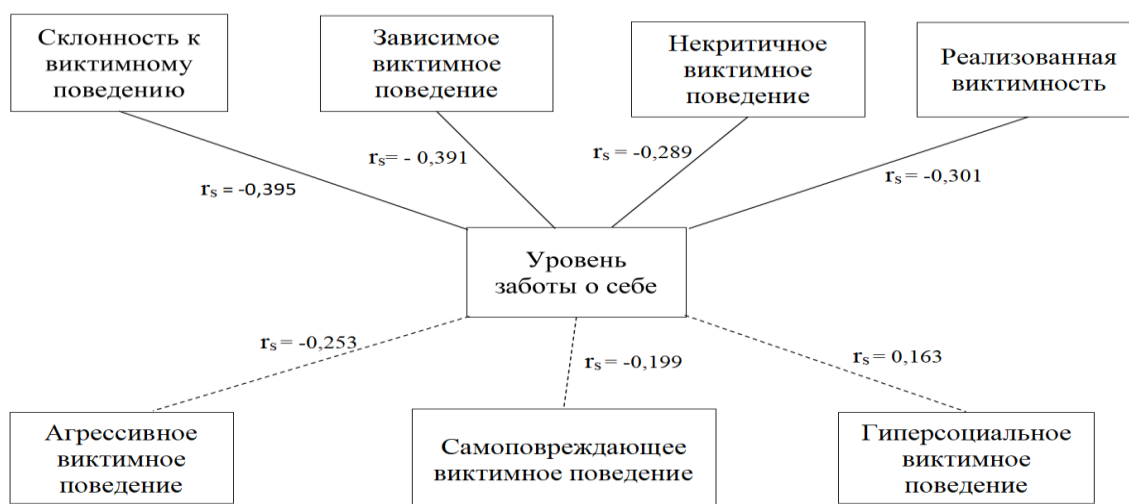


Рисунок 3. Схема зависимости уровня заботы от виктимного поведения и его типов

Примечание: Сплошной линией обозначена значимая связь, пунктирной линией обозначена незначимая связь. При $p=0,01$.

По схеме можно заметить, что существует статистически значимая обратная связь между уровнем заботы о себе и склонностью к виктимному поведению, а также между уровнем заботы и зависимым, некритичным виктимным поведением и между

реализованной виктимностью. Вследствие чего можно сделать вывод о том, что от уровня заботы о себе зависит уровень склонности к виктимному поведению и чем выше уровень заботы о себе, тем ниже уровень склонности к виктимному поведению и наоборот.

Таким образом, проведя исследование, можно сделать выводы о том, что:

1) Существует лишь небольшое отличие в представлении о заботе у лиц с разным типом склонности к виктимному поведению.

2) У лиц со склонностью к агрессивному поведению, по данному исследованию, ассоциации отражают повседневную деятельность, достижение базового комфорта и удовлетворение потребностей.

3) Для лиц со склонностью к гиперсоциальному поведению характерны ассоциации, связанные с физическим и психологическим здоровьем, комфортом.

4) У респондентов со склонностью к зависимому и некритичному виктимному поведению, по данному исследованию, чаще преобладают ассоциации, связанные с созданием психологического комфорта вокруг них и стремлением к психологическому благополучию.

5) Установлена статистически значимая обратная связь между уровнем заботы о себе и склонностью к виктимному поведению, что означает, чем выше уровень заботы о себе, тем ниже склонность к виктимному поведению и наоборот.

В современных реалиях целесообразно продолжить подобного рода исследование для формирования соответствующего подхода по психологическому сопровождению молодёжи с высоким риском виктимизации.

Список литературы

1. Андреева М. В., Баранов А.А. Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты: Учеб. пособие – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 88 с.
2. Дубаева М. Р. Психологические характеристики личности, склонной к виктимному поведению //Форум молодых ученых. – 2018. – №. 5-1. – С. 1062-1066.
3. Иванченко Г. В. Забота о себе: история и современность. — М.: Смысл, 2009. — 304 с.
4. Исаева Э. Г. И., Сутаева А. Р. Влияние пандемии на выбор стратегии поведения личности //Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 36. – №. 4. – С. 107-113.
5. Лопатина Е. А., Втюрина Т. А., Низовских Н. А. «Забота о себе» в представлениях студентов //Концепт. – 2022. – №. 8. – С. 75-86.
6. Acquah E. O., Topalli P. Z., Wilson M. L., Junttila N., Niemi P. M. Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimization // International Journal of Adolescence and Youth. 2016. Vol. 21. № 3. P. 320–331.
7. Viskovich S., De George-Walker L. An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: Self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge //International Journal of Educational Research. – 2019. – Т. 95. – P. 109-117.

УДК 159.922.6

Довгая Н.А., Малых А.Е. Тревожность у старших подростков с ненадёжной привязанностью к матери

Довгая Наталья Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский Государственный Медицинский Университет» Минздрава
России, г. Владивосток
natali_d@mail.ru

Малых Анна Евгеньевна

Студентка, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский Государственный Медицинский
Университет» Минздрава России, г. Владивосток
anian_bbb@mail.ru

Anxiety in adolescence with insecure attachment to mother

Dovgaya Natalya Alexandrovna

PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Clinical Psychology, Pacific
State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Vladivostok

Malykh Anna Evgenievna

Student, Pacific State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Vladivostok

Аннотация. В данной статье приводится исследование выраженности тревожности у старших подростков в связи с их типами привязанности. Актуальность данной темы связана с тем, что подростковый возраст является ключевым онтогенетическим этапом в формировании тревожности; а особенности детско-родительских отношений являются одним из основных факторов проявления повышенного уровня тревожности у ребёнка. На основе данных методики «Шкала тревожности» (Р. Кондаша) были проанализированы показатели общей, школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Результаты показали, что подростков с ненадёжной привязанностью отличает более высокий уровень тревожности, чем подростков с надёжной привязанностью.

Ключевые слова. тревожность, привязанность, старшие подростки, школьная тревожность, межличностная тревожность, самооценочная тревожность.

Abstract. This article presents a study of the severity of anxiety in adolescents in connection with their types of attachment. The relevance of this topic is related to the fact that adolescence is a key ontogenetic stage in the formation of anxiety; and the peculiarities of child-parent relations are one of the main factors in the manifestation of an increased level of anxiety in a child. Based on the data of the "Anxiety Scale" methodology (R. Kondasha), the indicators of general, school, self-assessment and interpersonal anxiety were analyzed. The results showed that adolescents with insecure attachment have a higher level of anxiety than adolescents with reliable attachment.

Keywords: anxiety, attachment, adolescents, school anxiety, interpersonal anxiety, self-assessment anxiety.

Актуальность изучения тревожности в подростковом возрасте определяется тем, что в данный период её проявление нарастает, достигая своего пика к 15 годам [3, 4, 10]. Проявление тревожности в подростковом возрасте связано также с характерными для данного периода психологическими особенностями: противоречивость ожиданий, неадекватность самооценки, острое реагирование на предъявляемые требования и т.д., так как ключевыми новообразованиями в подростковом возрасте являются формирования самосознания и идентичности [10].

На развитие тревожности и страхов у подростков оказывает влияние множество факторов. Одним из них является нарушение детско-родительских отношений [1, 5, 9, 13, 14] и, как следствие, трудности в формировании надёжной привязанности к близким людям. Привязанность – это эволюционно значимое поведение младенца, связанное с потребностью во взаимодействии со значимым человеком. Степень надёжности привязанности определяет то, насколько в индивиде присутствует базовая уверенность в надёжности объекта привязанности, его готовности защитить от разного рода внешних и внутренних угроз, в связи с чем строится представление о степени безопасности окружающего мира. Сформированная в раннем детстве привязанность обычно сохраняется на всю жизнь и определяет взаимосвязь индивида со значимыми окружающими людьми в будущем [2].

Многие авторы показывают, что у детей с ненадёжной привязанностью чаще встречается высокий уровень общей тревожности [6, 7, 8]. Однако среди современных отечественных исследований существует дефицит в описании различных видов тревожности у старших подростков в связи с их типом привязанности, что также определяет актуальность исследования.

Цель исследования – описать содержание и выраженность тревожности у старших подростков с ненадёжной привязанностью.

Для данного исследования были использованы следующие методики: Шкала тревожности (Р. Кондаш); Опросник на привязанность к родителям для старших подростков (М.В. Яремчук); социально-демографическая анкета. Также использовались методы статистической обработки данных. Анализ проводился с использованием пакета SPSS Statistic v. 23.

В исследовании приняло участие 89 человек в возрасте от 15 до 17 лет ($M=16,1$ лет, $SD=0,85$ лет). Из них 51 девушка и 38 юношей. Исследование проводилось очно в МБОУ Лицей №1 г. Комсомольск-на-Амуре среди учащихся 9-11 классов и в онлайн формате в группе «Nіkikomogі» в социальной сети «Вконтакте». Выборка была разделена на две подгруппы: экспериментальная группа, включающая 44 старших

подростка с ненадёжными типами привязанности; контрольная группа, включающая 45 старших подростков с надёжным типом привязанности. В основе разделения на подгруппы лежит опросник на привязанность к родителям для старших подростков М.В. Яремчук, с помощью которого были определены типы привязанности у респондентов: надёжный и ненадёжный, к которому относятся тревожно-амбивалентный и избегающий типы. Респондент был отнесён к той или иной подгруппе на основе частоты встречающихся у него ответов в рамках того или иного типа привязанности.

Результаты. В табл. 1 представлены результаты основных статистических параметров методики «Шкала тревожности», полученных в процессе описания двух подгрупп. Исходя из анализируемых данных, видно, что показатели общей тревожности и трёх основных видов тревожности у исследуемых из контрольной группы находятся в рамках нормального уровня тревожности, однако в экспериментальной группе данные показатели относятся к несколько повышенному уровню.

Таблица 1. Описательная статистика по «Шкале тревожности» (Р. Кондаша)

Подгруппа	Виды тревожности	Показатели средних значений		
		М	Me	SD
Экспериментальная	Общая	59,02	62,00	23,83
	Школьная	17,43	17,5	7,89
	Самооценочная	21,57	22,00	9,80
	Межличностная	20,02	21,00	7,92
Контрольная	Общая	38,71	36,00	21,16
	Школьная	12,20	11,00	7,53
	Самооценочная	13,58	13,00	7,70
	Межличностная	12,93	12,00	7,87

В результате статистической обработки данных с помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия по показателям общей ($U=519,0$; $p=0,000$), школьной ($U=613,0$; $p=0,002$), самооценочной ($U=527,5$; $p=0,000$) и межличностной ($U=491,0$; $p=0,000$) тревожности среди выделенных подгрупп на уровне достоверности $<0,01$.

Было выявлено, что старшие подростки с ненадёжной привязанностью отличаются более повышенным уровнем тревожности, чем подростки с надёжной привязанностью. Так, подростки, имеющие надёжный тип привязанности, имеют

средний уровень тревожности, который проявляется в различных сферах: при межличностном общении, во взаимодействии со школьной средой и в представлениях о самом себе. Наличие тёплых и поддерживающих отношений с матерью, чувство опоры в ней позволяют ощущать поддержку и в других значимых людях [11]. Это, в свою очередь, позволяет подростку чувствовать себя увереннее в окружающем мире, когда чувство приближения безобъектной опасности проявляется преимущественно в ситуациях объективной угрозы. Вероятно, уверенность в готовности значимых близких оказать эмоциональную поддержку при возникновении стрессовых ситуаций позволяет подростку в меньшей степени испытывать тревогу, чем если бы такой уверенности не было, как в случае с ненадёжными типами привязанности.

Подростки с ненадёжной привязанностью склонны испытывать повышенную тревогу в ситуациях общения, школьных взаимоотношений и в отношении оценки самого себя. Такой уровень тревожности может вызывать конфликтность самооценки и трудности при взаимодействии с социальной средой, что может проявляться в противоречии между высокими притязаниями и неуверенностью в себе. Это ведет к психическому перенапряжению, повышенной утомляемости и т.д. [12] Такие подростки не ощущают, что близкие люди будут готовы помочь им справиться с возникающими жизненными трудностями, из-за чего уровень их тревоги и опасений относительно угроз окружающего мира является повышенным, что может приводить к избеганию различных ситуаций, в том числе тех, которые могут не нести реальной угрозы.

В нашем исследовании было продемонстрировано, что, несмотря на данные ряда исследователей, указывающие на повышение тревожности в подростковом возрасте как онтогенетическую норму, повышенный уровень тревожности скорее встречается у тех подростков, которые имеют ненадёжную привязанность к матери. Это подтверждает роль детско-родительских отношений в проявлениях состояния тревоги.

Заключение. На основе изученных теоретических источников была выдвинута гипотеза о том, что у старших подростков с ненадёжной привязанностью уровень общей тревожности и её специфических форм выше, чем у старших подростков с надёжной привязанностью.

Выдвинутая гипотеза была статистически подтверждена на данной выборке. Из чего можно заключить, что старшие подростки, не ощущающие защиты и эмоциональной связи с матерью, склонны испытывать повышенную тревожность в

большинстве жизненных ситуаций, в том числе в ситуациях межличностного общения, школьных взаимоотношений и в отношении самих себя. Им свойственно во многих ситуациях ожидать неопределенную угрозу, даже в тех ситуациях, которые объективно не являются опасными. Вероятно, отсутствие с раннего детства первичной уверенности в том, что при возникновении трудностей кто-то из значимого окружения защитит, окажет помощь и эмоциональную поддержку, порождает у подростка представление об окружающем мире как о небезопасном месте, где повсюду ожидается угроза. Это наиболее неблагоприятно для подростка, так как основной задачей его развития является формирование собственной идентичности через взаимодействие со сверстниками и другими окружающими людьми, а проявление тревоги в различных социальных ситуациях может привести к ограничению межличностных взаимоотношений.

Список литературы

1. Астапов В. М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства : учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 273 с.
2. Боулби Д. Привязанность. Пер. с англ. Под ред. Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003. 462 с.
3. Гаранина Ж.Г., Русаякина Н.С. Психологические особенности школьной тревожности подростков // Огарёв-Online. 2020. №11 (148).
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.
5. Корабельникова Е.А. Тревожные расстройства у подростков // МС. 2018. №18.
6. Куклина К.В. Влияние типа привязанности к матери на психологическое здоровье детей дошкольного возраста // Психология и педагогика образования будущего: Материалы международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов, 2017. С. 110-112.
7. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика и типы привязанности у взрослых (на основе обзора зарубежных исследований) // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2017. Т. 27. № 1. С. 8-18.
8. Моисеева М.В. Связь привязанности к матери и формирования доверия к другим в дошкольном возрасте // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2016. № 26-1. С. 121-133.
9. Понкратова Е.Е. Исследование взаимосвязи восприятия детско-родительских отношений со школьной тревожностью у подростков // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2019. №1-2 (5-6).
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 2000. 304 с.
11. Пронина К.В. Особенности привязанности в подростковом возрасте // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 73-76.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 384 с.
13. Сергуничева Н.А. Возрастно-половые и семейные факторы страхов и тревожности у старших дошкольников // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2019. № 4. С. 561-574.
14. Черемискина, И.И., Андреева О.В. Взаимосвязь типа родительского отношения и тревожности у подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. Т. 11, № 4(41). С. 44-49.

УДК 159.9

Собинякова Д.Д. Особенности личностных характеристик и копинг-стратегий у молодых людей с разным потенциалом к самоизменению

Собинякова Дарья Дмитриевна

студент факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет
РФ, г. Санкт-Петербург
Sobinyakovad@gmail.com

Features of personal characteristics and coping strategies in young people with different potential for self-change

Sobinyakova Darya Dmitrievna

Psychology student, Saint Petersburg State University, RF, St. Petersburg

Аннотация. Работа посвящена исследованию репрезентаций внутреннего конфликта в нарративах у людей с разным уровнем потенциала к самоизменениям. В работе раскрыты особенности нарративных текстов, подтверждающих наличие внутреннего конфликта личности. Представлена модель особенностей поведения людей с разным уровнем потенциала к самоизменениям при наличии внутреннего конфликта и стрессовой ситуации. Сравниваются особенности выбора копинг-стратегии, характеристики поведения и нарративы выражения внутреннего конфликта у людей с низким и высоким потенциалом к самоизменениям. В исследовании приняли участие 50 респондентов - 36 женщин и 14 мужчин в возрасте от 18 до 24 лет (средний возраст = 21,16). Применены методы: опросник для диагностики потенциала самоизменений личности, нарративный анализ текстов с использованием ассоциативной метафорической карты, опросник «Копинг-стратегии», пятифакторный личностный опросник. Получены следующие результаты: Показано, что молодые люди с высоким уровнем потенциала к самоизменениям проявляют эмоциональную устойчивость ($U=280$; $p=0,567$), самоконтроль ($U=337$; $p=0,421$), принятие ответственности. При этом молодые люди с более низким потенциалом к самоизменениям демонстрируют импульсивность и эмоциональную неустойчивость.

Ключевые слова: потенциал к самоизменению, внутренний конфликт, репрезентация внутреннего конфликта, копинг-стратегии, особенности личности.

Abstract. The work is devoted to the study of representations of internal conflict in narratives of people with different levels of potential for self-change. The paper reveals the features of narrative texts confirming the presence of an internal conflict of personality. A model of the behavior of people with different levels of potential for self-change in the presence of internal conflict and a stressful situation is presented. The features of the choice of coping strategy, behavior characteristics and narratives of the expression of internal conflict in people with low and high potential for self-change are compared. The study involved 50 respondents - 36 women and 14 men aged 18-24 years (average age = 21.16). The following methods were applied: a questionnaire for diagnosing the potential of personality self-changes, narrative analysis of texts using an associative metaphorical map, a questionnaire of "Coping strategies", a five-factor personality questionnaire. The following results were obtained: It was shown that young people with a high level of potential for self-change show emotional stability ($U=280$; $p=0.567$), self-control ($U=337$; $p=0.421$),

acceptance of responsibility. At the same time, young people with a lower potential for self-change demonstrate impulsivity and emotional instability.

Keywords: potential for self-change, internal conflict, representation of internal conflict, coping strategies, personality traits.

Введение

Сегодня сохраняется высокий интерес к проблеме психологического здоровья и психологического благополучия личности. Почти каждый человек имеет большое количество устремлений и желаний: к профессиональной карьере, к финансовой независимости, к хорошей жизни в семье, к жизни без семьи, к реализации собственного потенциала и саморазвитию и т.п. При этом для личности важно осмыслить свой внутренний мир и приобрести душевное равновесие и покой. Если эти первостепенные задачи не решены, то человеку сложно решать другие крупные задачи, которые стоят перед ним.

В условиях трансформационных процессов, которые влияют на все сферы жизни, возникает необходимость адаптации. Адаптация может включать в себя принятие решений, которые связаны со сменой интересов, отказ от целей, мотивов и желаний. Поэтому возникают внутренние конфликты, когнитивный диссонанс, в борьбе с которыми неэффективный выбор ресурсов преодоления зачастую приводит только к усугублению проблемы и состояния. Возможно, решение некоторых или многих внутренних конфликтов могут быть найдены через ресурс самоизменения личности. При этом до сих пор неясно, каким конкретно образом эти изменения сказываются на личности.

Проблема изменчивости личности является фундаментальной темой в психологии, так такой параметр, как «изменяемость – неизменность» содержится в базовых характеристиках описания личности. Например, С.Л. Рубинштейн формулировал ее как проблему соотношения изменчивости и тождественности человека. Традиционно проблема изменений в психологии рассматривается через тему развития человека. Осознание роли самого человека как источника и фактора собственного развития приводит к появлению понятия самопроцессов и их активному изучению [1].

Количество вызовов в отношении потенциала личности к самоизменениям стремительно растет, что является предпосылкой возникновения интереса исследователей к изучению данного феномена. Потребность человека в самоизменении связана с желанием найти новые способы взаимодействия с окружающей средой, при этом сохранив внутренний консенсус со своим «Я». При этом потребность к самоизменениям нередко проходит через внутренний конфликт,

который заключается в противоречии между имеющимся и возможными изменениями личности.

Внутренние конфликты играют в реализации потенциала к самоизменению особую роль, поскольку конфликт способствует мобилизации ресурса личности, который может быть направлен на внутренние трансформации.

Гипотезы исследования предполагают, что уровень потенциала к самоизменению личности может быть связан с вариативностью преодоления внутриличностного конфликта; наличие противоречий, негативного эмоционального состояния могут отрицательно влиять на стремление к самоизменению.

Конфликт

Большинство подходов к определению понятия «конфликт» базируются на концепциях двух наиболее популярных традиций: психоаналитической и социально-психологической [2].

В целом конфликт – это здоровая часть отношений между людьми. Он возникает, когда люди в отношениях имеют противоположные взгляды на объект или проблему коллективных интересов. Конфликты между индивидами проистекают из естественных реакций на события и ситуации. Типы конфликта отличаются по составу участников, которые вовлечены, то есть конфликтовать человек может как с одним человеком, группой людей, группы могут конфликтовать между собой, а также может возникать столкновение между внутренними взглядами и внешними проявлениями в поведении одного человека.

В данном исследовании рассматривается один из типов конфликта, а именно внутренний, о котором пойдет речь в следующем параграфе. *Внутренний конфликт* – возникает как противостояние двух противоположных целей (потребностей, мотивов, интересов) внутри одной личности.

В нашем исследовании мы будем опираться на определение, предложенное А.Н. Леонтьевым, который описывал конфликт, как противоречия между внутренним пониманием личностью своих характеристик, отклоняющихся от внешнего поведения. В связи с тем, что психолог опирался на деятельностный подход при понимании внутриличностного конфликта. Согласно теории А.Н. Леонтьева, содержание и сущность внутреннего конфликта обусловлены характером структуры самой личности. Эта структура в свою очередь детерминирована объективно противоречивыми отношениями, в которые вступает человек, осуществляя

разнообразные виды своей деятельности. Следует учитывать, что в процессе жизни у человека происходит смена ведущего мотива, а мотивационная сфера является динамичной и подвижной. Следовательно, противоречие мотивов образует внутриличностный конфликт. В связи с тем, что тема исследования связана с изучением процесса самоизменения, что выражается в готовности изменяться, а значит, изменять мотивы поведения, подход А.Н. Леонтьева к пониманию внутриличностного конфликта наиболее применим.

Таким образом, внутренний конфликт – это процесс, связанный с переживанием человека противоречий в отношениях как между элементами внутреннего мира одного порядка (например, мотивами) так и разного порядка (например, мотивы и ценности), а также с переживанием противоречия в отношениях между элементами внутреннего мира и возможностями внешнего мира.

Внутренние конфликты влияют на все аспекты деятельности человека, в том числе на систему социальных отношений, профессиональную деятельность, определяют целостность самореализации, особенности личностного и профессионального развития [3].

Проявление переживания внутреннего конфликта

Внутренний конфликт может быть спровоцирован как взаимоотношениями личности с внешним миром (окружающими людьми), так и с внутренним миром (персональные переживания и противоречия). При этом внутренний конфликт может не выходить за рамки нормы и может быть вполне естественным для психически здоровой личности. Более того, ситуация внутреннего несоответствия и напряженности в определенных рамках не только естественна, но и необходима для совершенствования и развития личности. Любое развитие не может происходить без внутренних противоречий и там, где есть противоречия, существует также конфликтная основа. И если внутренний конфликт протекает в пределах разумного, это действительно необходимо, потому что умеренное критическое отношение к собственному «Я», недовольство собой позитивно влияют на саморазвитие личности и на межличностные отношения человека с окружающими людьми.

Нарратив

Проблема вербального представления внутреннего конфликта является достаточно актуальной. С одной стороны, конфликт, его внутренняя сторона, отражается в разговоре, а с другой – во внешних событиях, происходящих в

окружающем нас мире. Внутренний конфликт может выражаться между коммуникантами как результат недопонимания ими высказываний друг друга. Другая сторона конфликта – внешняя – отражается во внеязыковых событиях, которые приводят к возникновению конфликта [4].

С целью изучения внутриличностного конфликта используются рассказы о себе, например, в проективных методиках «Человек – Дерево – Дом», работа с ассоциативными метафорическими картами и т.д. В результате выполнения каждой методики клиент или респондент составляет повествовательный текст, информирующий о некой последовательности событий. Такой тип повествования называется нарратив.

Наличие маркеров позволяет определить наличие внутреннего конфликта в текстах клиентов. А.А. Полканова отмечает, что независимо от того, интересуется ли исследователь социальными или психологическими аспектами конфликта, речь является одним из наиболее надежных индикаторов конфликтного поведения человека [5]. Основой внутреннего конфликта является противоречие смысла, связанного с качеством или ролью.

Таким образом, мы можем сказать, что проявление конфликта в рассказах о себе сложный для диагностики конструкт, который можно определить с помощью слабоструктурированных методик. Внутренний конфликт может проявляться в коммуникации, как результат недопонимания между людьми или противоречий между внутренними взглядами и внешним поведением личности. Речь является одним из наиболее ярких индикаторов конфликтного поведения человека, так как позволяет выделить двусмысленные высказывания, которые характеризуются несогласованностью.

Самоизменение

Термин «самоизменение» часто используется в качестве вспомогательного. Самоизменение предполагает активную роль человека в трансформации самого себя и жизненной ситуации, принятие осознанного решения об изменениях, определяющих его жизнь, способность систематически реализовывать изменения, искать и использовать внешние и внутренние ресурсы для их реализации. Одним из факторов изменения себя может быть личный конфликт. В нашем исследовании мы предполагаем, что люди с разной степенью готовности к изменению себя будут по-разному переживать внутренний конфликт и разрешать его.

Существует достаточно большое количество исследований [6 - 8] которые продемонстрировали, что личностные черты людей могут меняться. Самоизменение может быть активировано, как процессами биологического созревания, так и общим жизненным опытом. В целом, самоизменение представляет собой активность личности, которая выражается в свободе действий и опоре на себя в разных жизненных ситуациях.

Высокий уровень потенциала самоизменений соотносится со способностью личности справляться с трудными жизненными ситуациями, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, трансформируя сложившиеся обстоятельства в новые возможности. Общая способность к самоизменениям ограничивает психической ригидностью, что выражается в отсутствии страха перед новым опытом. Это говорит о том, что потенциал к изменениям наблюдается у эмоционально устойчивой личности, способной проводить самоконтроль, саморегуляцию. При наличии внутреннего конфликта вероятность того, что человек будет готов к изменениям, достаточно мала.

Методы исследования:

1. Опросник «Копинг-стратегии» (автор Р. Лазарус);

Опросник направлен на определение доминирующей стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях. Опросник состоит из 50 утверждений, которые группируются в 8 шкал.

2. Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста);

Методика предполагает 75 парных высказываний, которое противоположны по значению. Данные характеристики определяют поведение человека в различных ситуациях.

3. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности (В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина, Н.В. Гришина);

Данный опросник позволяет оценить готовность человека к изменениям в жизни, характере. Опросник содержит 24 утверждения.

4. Нарративный анализ текста при помощи МАК;

В ходе проведения пилотажа, где люди оценивали несколько карт и выбирали карту, связанную с переживанием человека внутреннего конфликта, была определена конкретная карта. Каждому респонденту предлагается описать одну метафорическую карту по инструкции. Экспериментатор при этом оценивает состояние респондента по используемым фразам, стилю изложения, указанным эмоциям, и делает вывод о наличии внутриличностного конфликта.

В исследовании приняли участие 50 респондентов. Из них 36 женщин и 14 мужчин в возрасте от 18 до 24 лет (средний возраст = 21,16). На момент исследования респонденты проживали в г. Москве (30%), г. Санкт-Петербурге (33%), г. Самаре (15%), г. Сызрани (22%). Испытуемым было предложено пройти онлайн-исследование на базе платформы Google.

Результаты

Анализ выборки по уровню потенциала изменений

Согласно результатам опросника Манукян и др., скорее высокая степень потенциала к самоизменениям выявлена у 29 респондентов. Молодые люди с высоким уровнем убеждены, что все способны изменяться, готовы пробовать новое, осваивать новые навыки и умения. Респонденты осознают свой потенциал, способности, готовы прикладывать усилия для их развития.

Скорее низкая степень выраженности потенциала к самоизменениям выявлена у 21 человека. Молодые люди не готовы к изменениям, не видят возможности для развития собственных способностей, нет уверенности в том, что люди способны изменяться в результате каких-либо жизненных обстоятельств.

Анализ описания внутреннего конфликта через нарратив у людей с разным уровнем потенциала к самоизменениям

При помощи контент-анализа были обработаны маркеры переживания внутреннего конфликта, зафиксированные в текстах респондентов. В соответствии с теоретическим анализом проблемы исследования были выделены категории иллюстрирования внутреннего конфликта.

Респонденты с высокой степенью выраженности потенциала к изменениям чаще используют метафору, что говорит о стремлении вербализировать внутренние противоречия. Также значительные различия у респондентов данной группы наблюдаются по категориям «соотношение со своей жизнью», «готовность менять. Молодые люди из группы с высоким уровнем потенциала к самоизменениям могут соотносить описываемые ситуации со своей жизнью и присваивают возможность изменения ситуации.

Также отмечено, что респонденты обеих групп используют такие маркеры, как «проявление амбивалентных чувств», «одиночество», «напряжение».

Таким образом, на основе контент-анализа текстов респондентов было

выявлено, что молодые люди с низкой выраженностью потенциала к самоизменениям используют такие маркеры описания внутреннего конфликта, как: наличие противоречий, обида, наличие вспомогательного ресурса. Это выражается в таких высказываниях, как «герой может разрулить ситуацию, но не хочет», «обида на себя, на других, на Бога», «если пойдет дождь, человек станет счастливым, радостным, удачливым, сильным». Молодые люди с высоким потенциалом к самоизменениям используют такие маркеры описания внутреннего конфликта как: злость, гнев, ярость, метафоры, соотнесение со своей жизнью.

Анализ результатов исследования копинг-стратегии поведения в конфликте у людей с разным уровнем потенциала к самоизменениям

В зависимости от степени выраженности потенциала к самоизменениям были проанализированы показатели предпочитаемых стратегий поведения молодых людей в стрессовой или трудной ситуации в жизни при помощи вычисления критерия Манна-Уитни. Результаты математической статистики представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа выбора копинг-стратегий в подвыборках по степени выраженности потенциала к самоизменениям.

Копинг-стратегия	Ср. значение в группе «Скорее низкая степень»	Ср. значение в группе «Скорее высокая степень»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
конфронтация	1.483	1.381	331.0	0.533
дистанцирование	2.069	1.762	375.0	0.131
самоконтроль	2.103	1.571	439.5	0.003**
поиск социальной поддержки	2.241	1.333	479.5	0***
принятие ответственности	2.000	1.429	412.5	0.022*
бегство-избегание	1.828	1.381	387.0	0.067
планирование решения проблемы	1.931	1.714	344.5	0.4
положительная переоценка	1.966	1.857	326.5	0.646

Согласно результатам таблицы 1, значимые различия в выборе копинг-стратегии наблюдаются по следующим тактикам: самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности. Согласно вычислениям, было выявлено, что существуют достоверные различия между группами по выбору копинг-стратегии «Самоконтроль» ($U=439,5$; $p=0,003$). Полученные результаты свидетельствуют, что

молодые люди с низким уровнем потенциала к самоизменениям выбирают копинг-стратегию «Самоконтроль».

Также достоверные различия наблюдаются при выборе стратегии «Поиск социальной поддержки» ($U=479,5$; $p=0$). Таким образом, поиск поддержки со стороны друзей, родственников, знакомых является привлекательной стратегией решения проблемы или задачи для молодых людей с низкой степенью потенциала к самоизменению.

Значимые различия наблюдаются при выборе копинг-стратегии «Принятие ответственности» ($U=412,5$; $p=0,022$). Можно сделать вывод о том, что молодые люди с низким потенциалом к самоизменениям используют данную стратегию чаще, чем респонденты с высоким потенциалом к самоизменениям.

Значимые различия наблюдаются при выборе копинг-стратегии «Бегство-избегание» ($U=387,0$; $p=0,067$). Наблюдается тенденция того, что испытуемые с низким потенциалом чаще используют данную стратегию поведения в стрессовых ситуациях, чем молодые люди с высоким потенциалом к самоизменениям.

Согласно вычислениям, было выявлено, что значимых значений по таким копинг-стратегиям, как «Конфронтация», «Дистанцирование», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка», не выявлено. Следовательно, представители обеих групп могут использовать перечисленные стратегии в равной степени.

Результаты обследования по степени выраженности факторов, характеризующих поведение человека в соответствии с разными группами выборки, были проанализированы с помощью вычисления критерия Манна-Уитни. Результаты математической статистики представлены таблице 2.

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа характеристик поведения в подвыборках по степени выраженности потенциала к самоизменениям

Факторы		Ср. значение в группе «Скорее низкая степень»	Ср. значение в группе «Скорее высокая степень»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
экстраверсия интроверсия	-	1,517	1,381	346	0,345
привязанность обособленность	-	1,241	1,476	233	0,087
самоконтроль импульсивность	-	1,345	1,238	337	0,421
эмоц.неустойчивость – эмоц.устойчивость		1,586	1,667	280	0,567
экспрессивность практичность	-	1,241	1,667	175	0,003*

Согласно результатам в таблице 2, было выявлено, что существуют незначимые различия между группами по фактору выбора поведения «Привязанность – обособленность» ($U=233$; $p=0,087$). Следовательно, молодые люди с разным потенциалом к самоизменениям могут проявлять привязанность и обособленность в общении с другими людьми. Было выявлено, что существуют незначимые различия между группами по фактору выбора поведения «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» ($U=280$; $p=0,567$).

Было выявлено, что существуют достоверные различия между группами по фактору выбора поведения «Экспрессивность - практичность» ($U=175$; $p=0,003$). Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты с высоким потенциалом чаще проявляют экспрессивность в поведении, чем молодые люди с низким потенциалом.

Таким образом, в ходе проведения сравнительного анализа особенностей поведения и выбора копинг-стратегий у молодых людей с разной степенью выраженности потенциала к самоизменениям было выявлено, что:

– респонденты с разным уровнем потенциала в равной степени используют конфронтацию, дистанцирование, планирование решения проблемы, положительная переоценка в качестве копинг-стратегии поведения в трудной жизненной ситуации;

– респонденты с низким уровнем потенциала чаще выбирают стратегию поведения «поиск социальной поддержки», «самоконтроль», «принятие ответственности», «бегство-избегание»;

Заключение

На основе анализа теоретических источников была выдвинута гипотеза о том, что уровень потенциала к самоизменению личности может быть связан с вариативностью преодоления внутриличностного конфликта.

Гипотеза о том, что наличие противоречий, негативного эмоционального состояния могут влиять на стремление к самоизменению была подтверждена статистическими данными. Проявление апатии, чувства беспомощности, отчаяния снижает стремление к самоизменениям, активным действиям по трансформации жизни.

Гипотеза о том, что уровень потенциала к самоизменениям личности может быть связан с вариативностью преодоления внутриличностного конфликта была подтверждена. Был сформулирован вывод о том, что молодые люди с низким уровнем потенциала к самоизменениям не готовы к внутренним изменениям, совершению действий с целью разрешения внутреннего конфликта. Респонденты с показателями низкого уровня потенциала к самоизменениям демонстрируют такие копинг-стратегии как избегание, поиск социальной поддержки. Молодые люди с показателями высокого потенциала к самоизменениям чаще проявляют стремление к активным действиям, стремятся взять ответственность за происходящее, найти решение возникшей проблемы.

Таким образом, проблема изучения потенциала к самоизменениям при наличии внутриличностного конфликта требует дальнейшего исследования. Использование иных диагностических инструментов, статистических методов позволит продолжить изучение проблемы потенциала к самоизменениям при наличии внутриличностного конфликта.

Список литературы

1. Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т.8. №2. С.126–138.
2. Леонов Н.И. Понятие «Конфликт» в российской психологии конфликта // Социальный мир человека: Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация», Ижевск, 05–07 апреля 2018 года / Под редакцией Н.И. Леонова. – Ижевск: Общество с ограниченной ответственностью Издательский дом «ERGO», 2018. С. 23-26.
3. Мальцева Т.В. Основы конструктивного преодоления внутриличностных конфликтов в процессе психологического консультирования сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. №2 (57). С. 32-34.

4. Панарина Н.С. К вопросу о психолингвистических параметрах внутриличностного конфликта // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки, 2020. № 4(833). С. 67-79.
5. Плужникова Н.И. Вынужденный выбор профессии как внутренний конфликт // Тамбовская научная психологическая школа: итоги 20-летия ТГУ имени Г.Р. Державина: материалы VII Международного семинара молодых ученых и аспирантов, Тамбов, 17 апреля 2015 года. – Тамбов: Тамбовская региональная общественная организация «Общество содействия образованию и просвещению Бизнес – Наука – Общество», 2015. С. 56-59.
6. Полканова А.А. Понятие «конфликт» в лингвистике: основные подходы к его изучению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. №5 (584). С. 198–206.
7. Головей Л.А., Дерманова И.Б., Манукян В.Р. К анализу психологических показателей и факторов становления личности взрослого // Принцип развития в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 279-300.
8. Hudson N.W., Fraley R.C. Volitional personality change. *Personality Development Across the Lifespan*, 2017. P. 555–571.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Прокудина Д.А. Психологические аспекты нервной орторексии как расстройства пищевого поведения

Прокудина Дарья Алексеевна

студент, Санкт-Петербургский государственный университет
РФ, г. Санкт-Петербург
prokuddarya@gmail.com

Psychological aspects of orthorexia nervosa as an eating disorder

Prokudina Darya Alekseevna

student, St. Petersburg State University, Russia, St. Petersburg

Аннотация. В настоящее время у клиницистов и исследователей наблюдается повышенный интерес как к изучению расстройств пищевого поведения в целом, так и к исследованию их отдельных видов, в частности и к нервной орторексии, как к наименее изученному из данных расстройств. Целью данной работы является систематизация имеющихся теоретических знаний (с применением методов анализа и обобщения научных данных) о нервной орторексии: критериях диагностики, особенностях течения, психологических особенностях лиц с орторексией, методах лечения и др. В статье представлен краткий обзор психологических особенностей личности, характерных для людей с нервной орторексией (обсессивно-компульсивные черты личности, склонность к перфекционизму и депрессивным состояниям, повышенный уровень тревожности и потребность в контроле), а также стадий развития нервной орторексии.

Ключевые слова: нервная орторексия, расстройство пищевого поведения, психологические особенности.

Abstract. At this time, clinicians and researchers have an increased interest both in the study of eating disorders in general and in the study of specific types of eating disorders, in particular, and in orthorexia nervosa, as the least studied of these disorders. The purpose of this work is to systematize the available theoretical knowledge (using methods of analysis and generalization of scientific data) about orthorexia nervosa: diagnostic criteria, features of the course, psychological characteristics of persons with orthorexia, treatment methods, etc. The article contains an overview of the psychological personality traits characteristic of people with orthorexia nervosa (obsessive-compulsive personality traits, a tendency to perfectionism and depressive states, an increased level of anxiety and a need for control) and the stages of development of orthorexia nervosa.

Keywords: anorexia nervosa, eating disorder, psychological features.

Впервые термин орторексия был введен в 1997 году доктором Стивеном Братманом, врачом функциональной медицины из Калифорнии [3]. Само слово «орторексия» имеет греческое происхождение и в переводе означает «правильный позыв к еде» или «правильный аппетит». Нервная орторексия определяется как один

из видов расстройства пищевого поведения, которое характеризуется навязчивым стремлением употреблять только здоровую и «правильную» пищу, что, в свою очередь, ведет к значительным ограничениям при выборе продуктов питания с преимущественной ориентацией на их полезность, а не вкусовые качества. На сегодняшний день не существует четких диагностических критериев орторексии, так как диагноз «нервная орторексия» не включён ни в классификатор DSM-IV, ни в классификацию болезней МКБ-11, в связи с чем данный диагноз не может быть поставлен официально, однако термин «орторексия» часто используется специалистами при описании данных нарушений пищевого поведения. Отсутствие диагноза «нервная орторексия» в официальных классификациях болезней усложняет процесс лечения таких пациентов, а также препятствует получению и систематизации данных о различных психологических особенностях рассматриваемого расстройства.

К основным диагностическим критериям, определяющим нервную орторексию относят, во-первых, навязчивое стремление к определенному типу питания (как правило, это «чистое» питание), которое, по-мнению рассматриваемой группы индивидов, способствует поддержанию оптимального самочувствия, при этом присутствуют строгие правила, ограничивающие потребление тех или иных продуктов, а также повторяющиеся стойкие навязчивости, связанные с питанием и компульсивное поведение, и, во-вторых, значимым диагностическим критерием является наличие последующих клинически выраженных медицинских и/или психологических нарушений, дезадаптации в определенных сферах жизни [6].

При рассмотрении диагностических критериев обнаруживаются важные пересечения симптомов между орторексией и нервной анорексией, обсессивно-компульсивным расстройством (ОКР), тревожным расстройством [7]. Ряд авторов считает, что основными факторами, обуславливающими возникновение нервной орторексии, являются обсессивно-компульсивные черты личности, склонность к перфекционизму, повышенный уровень тревожности и потребность в контроле [1]. Некоторые авторы считают, что данные характеристики складываются в единую картину нервной орторексии посредством следующих механизмов: стремление к «правильному» и здоровому питанию ведет к тому, что внимание индивида становится избирательным с преимущественной фиксацией на теме собственного питания, что приводит к возникновению постоянных мыслей о еде, одержимости темой питания и, как следствие, стереотипному поведению, характерному для орторексии. При этом, следует отметить, что, в процессе развития орторексии, могут наблюдаться резкие переключения с одной теории питания на другую, даже если

принципы новой теории противоречат принципам первоначальной. Такие переключения могут быть диагностически важными показателями и помогать в процессе дифференциальной диагностики и психотерапии. Кроме того, следует отметить, что тенденция к повышенному риску развития нервной орторексии чаще обнаруживается у индивидов, связанных с определенными сферами профессиональной деятельности (в частности, к таким профессиональным сферам относятся: медицинская, спортивная и танцевальная и др.).

При развитии нервной орторексии выделяют две основные стадии [3]. Первая стадия по своей сути не является патологической и характеризуется лишь стремлением к соблюдению здоровой диеты и придерживанию принципам «правильного» питания. На второй стадии уже наблюдается усиление этого стремления и прослеживается нездоровая одержимость здоровой диетой. Именно на этой стадии можно говорить о наличии некой патологии, так как сам по себе лишь интерес к здоровому питанию не является патологией, пока он не становится навязчивым и не ведет к снижению качества жизни. На второй стадии на психологическом уровне начинают проявляться навязчивости в мышлении, компульсивное поведение, самонаказания, усиление ограничений в питании и ряд признаков, которые также характерны и для других видов расстройств пищевого поведения.

В большинстве случаев орторексия является не временным состоянием индивида, а имеет длительный и устойчивый характер, следствием чего являются серьезные отрицательные последствия, ведущие к дезадаптации в определенных сферах жизни и отражающиеся в снижении качества жизни в целом. В крайних случаях нервная орторексия может приводить к полному отказу от еды, что является прямой угрозой не только для психологического благополучия индивида, но и для его жизни и здоровья.

Существуют исследования, подтверждающие наличие вероятной опосредующей роли психологических факторов, в первую очередь, депрессии, тревоги и хронического стресса на орторексичное пищевое поведение [2]. Лица с нервной орторексией часто характеризуются желанием полностью контролировать не только свое питание, но и собственную жизнь, а также поиском некой идентичности и духовности в собственном пищевом поведении [4]. Для индивидов с орторексией характерно большую часть времени тратить на мысли о еде, размышляя и планируя покупку, приготовление и потребление пищи, удовлетворяющей требованиям, предъявляемым индивидом к употребляемой пище (полезная,

«чистая» и т.п.). Пищевое поведение становится одной из главных сфер жизни человека и, более того, придерживание собственных правил питания порождает чувство превосходства над теми людьми, которые не придерживаются «правильного питания», питаются «вредной» едой и т.п.

Согласно данным, полученным учеными, к наиболее часто встречающимся последствиям орторексии можно отнести истощение или значительное ухудшение здоровья из-за недостатка в питании различных макро- и микроэлементов, сужение сфер интересов (все внимание уделяется питанию, еда становится главным интересом и ценностью), социальную изоляцию (что вызвано как сужением интересов, так и ограничениями времяпрепровождения в социуме вследствие особой диеты), навязчивые привычки и связанные с ними последствия, отражающиеся в особенностях и ограничениях, сказывающихся на образе жизни индивидов с орторексией (соблюдение строгой диеты, взвешивание пищу, необходимость контролирования и подсчета всего съеденного и т.д.) [4].

Более того, с психологической точки зрения, большую роль в развитии и поддержании нервной орторексии играет повышенная тревожность и депрессивные состояния [2]. Также показано, что индивиды с нервной орторексией не склонны иметь повышенную импульсивность. Можно предположить, что так как орторексия предполагает навязчивые привычки в еде, это приводит к социальной изоляции, что близко к поведению, характерному для депрессии, таким образом, депрессивные симптомы могут проявляться сниженным интересом к большинству видов деятельности [8]. Согласно данной точки зрения, можно сделать вывод, что орторексия достоверно сопровождается психологическим дистрессом и напряжением. Повышенный уровень тревожности, с одной стороны, повышает риск развития орторексии, с другой стороны, связан и с когнитивными и поведенческими проявлениями орторексии.

Рассматривая имеющуюся на сегодняшний день информацию о нервной орторексии, нельзя не отметить необходимость дальнейшей разработки диагностических критериев и изучения психологических особенностей для однозначного понимания «нервной орторексии», для того, чтобы последующие исследования опирались на единые надежные и валидные инструменты оценки состояния (в том числе и психологических показателей). Кроме того, единая оптимизированная необходима для получения более точной информации относительно показателей распространенности, выявления психологических и

социальных факторов риска, а также для оценки эффективности того или иного вида психологического вмешательства.

Несмотря на малое количество исследований в рассматриваемой области относительно результатов лечения, практические работники предполагают, что орторексию возможно эффективно лечить с помощью комбинации когнитивно-поведенческой терапии, психопросветительских мероприятий и психофармакотерапии [4]. Таким образом, необходимы дальнейшие исследования для уточнения методов и критериев диагностики орторексии с последующим получением достоверных данных о психологических особенностях индивидов с нервной орторексией, а также для последующей разработки эффективных программ оказания помощи пациентам с симптомами нервной орторексии, в том числе и программ психологических вмешательств.

Список литературы

1. Arusoğlu G. et al. Orthorexia Nervosa and Adaptation of ORTO-11 into Turkish //Turkish journal of psychiatry. – 2008. – Т. 19. – №. 3. Bratman S., Knight D. Health food junkie //Yoga J. – 1997. – Т. 136. – С. 42-50.
2. Awad E. et al. Association between impulsivity and orthorexia nervosa/healthy orthorexia: any mediating effect of depression, anxiety, and stress? //BMC psychiatry. – 2021. – Т. 21. – №. 1. – С. 1-14.
3. Bratman S. Orthorexia vs. theories of healthy eating //Eating and weight disorders-studies on anorexia, Bulimia and Obesity. – 2017. – Т. 22. – №. 3. – С. 381-385.
4. Cena H. et al. Definition and diagnostic criteria for orthorexia nervosa: a narrative review of the literature //Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity. – 2019. – Т. 24. – С. 209-246.
5. Donini L. M. et al. Orthorexia nervosa: a preliminary study with a proposal for diagnosis and an attempt to measure the dimension of the phenomenon //Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity. – 2004. – Т. 9. – С. 151-157.
6. Dunn T. M., Bratman S. On orthorexia nervosa: A review of the literature and proposed diagnostic criteria //Eating behaviors. – 2016. – Т. 21. – С. 11-17.
7. Koven N. S., Abry A. W. The clinical basis of orthorexia nervosa: emerging perspectives //Neuropsychiatric disease and treatment. – 2015. – С. 385-394.
8. Mittal V. A., Walker E. F. Dyskinesias, tics, and psychosis: Issues for the next Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders //Psychiatry research. – 2011. – Т. 189. – №. 1. – С. 158.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Витовская Д.И., Мирошниченко Е.Д. Отношение к карьере и межличностное общение беременных женщин

Витовская Дарья Ивановна

бакалавр, факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, РФ, г. Санкт-Петербург
dariavitovskaia@gmail.com

Мирошниченко Екатерина Дмитриевна

бакалавр, факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, РФ, г. Санкт-Петербург
mir.katya.07052002@gmail.com

Attitude to career and interpersonal communication of pregnant women

Vitovskaia Daria Ivanovna

Student of the Faculty of Psychology, St. Petersburg State University
Russian Federation, St. Petersburg

Miroshnichenko Ekaterina Dmitrievna

Student of the Faculty of Psychology, St. Petersburg State University
Russian Federation, St. Petersburg

Аннотация. Статья посвящена изучению связи отношения к работе в настоящем и будущем и характером межличностного общения беременных женщин. Работа раскрывает содержание понятия конструирования профессионального будущего, структуру и функции социального окружения, их изменения в связи с беременностью, появлением новой социальной роли. Выборку составили 50 женщин в возрасте от 21 года до 36 лет, в ожидании первого ребенка, со сроком беременности от 3 до 8 месяцев, которые работают на момент проведения исследования. Применены методы: полуструктурированное интервью, нацеленное на сбор информации о количестве и характере онлайн и офлайн общения за неделю, сокращенные версии шкал оценки карьерой центральности и карьерного оптимизма, шкалы оценки увлеченности работой, проработанности образа карьерного будущего, ясности карьерных целей и материнской пренатальной привязанности, а также актуальной и предвосхищаемой значимости сфер карьеры и материнства. Результаты исследования показали, что ожидаемое повышение значимости работы для беременной женщины связано с общением с коллегами в настоящем, а карьерная центральность, увлеченность работой связаны с общим количеством контактов, а материнская привязанность – с общением с близкими людьми.

Ключевые слова: профессиональное будущее, значимость карьеры, увлеченность работой, общение, социальное окружение, беременность.

Abstract. The article is devoted to the study of the **association** between the attitude to work in the present and the future and the nature of interpersonal communication of pregnant women. The work reveals the content of the concept of constructing a professional future, the structure and functions of the social environment, their changes due to pregnancy, the emergence of a new social role. The sample consisted of 50 women aged 21 to 36 years, expecting their first child, with a pregnancy term of 3 to 8 months, who were working at the time of the study. Methods: a semi-structured interview aimed at collecting information about the quantity and quality of online and offline communication per week, shortened versions of work centrality and career optimism rating scales, a scale for work engagement, future work self, career clarity and maternal antenatal attachment, as well as assessment of the current and anticipated importance of career and motherhood spheres. The results of the study showed that the expected increase in the importance of work for a pregnant woman is associated with communication with colleagues in the present, work centrality and work engagement are associated with the total number of contacts, also maternal antenatal attachment - with communication with close people.

Key words: career planning, importance of career, work engagement, interpersonal communication, social structure, pregnancy.

Рождение ребенка – это важное событие в жизни женщины, которое может привести к изменению характера общения с окружающими и перераспределению внимания будущей мамы к своим контактам и ресурсам, которые она от них получает, таких как эмоциональная поддержка, помощь в решении бытовых вопросов, совместный отдых [1]. Подобные перемены происходят еще на этапе беременности, поскольку происходит подготовка к принятию новой социальной роли матери. Женщины начинают больше общаться с семьей и друзьями, у которых уже есть дети и опыт воспитания, т.е. с теми, к кому можно обратиться за реальной помощью.

Таким образом, наблюдается изменение частоты общения с разными людьми социального круга женщины в пользу более близких, однако помимо новой роли все так же актуальными остаются и другие, в частности роль себя как работника (профессионала). Роды и декретный отпуск обычно приводят к замедлению профессионального развития женщины, т.к. для успешного управления своей карьерой современный мир требует проактивного поведения, большой вовлеченности и использования различных ресурсов, в частности обращения к социальному капиталу, а в связи с появлением новых забот по уходу за ребенком и сужением своего социального круга женщина часто оказывается лишенной возможности такого включения. При этом, если работа является ценностью, логично ожидать большего внимания к этой сфере, что выражается не только в количестве рабочих часов, но и в поддержании благоприятных контактов с коллегами. Гипотеза о том, как меняется распределение коммуникационного внимания женщины в период беременности в зависимости от значимости работы, ранее не проверялась.

В современном обществе становится более распространенным преобладание эгалитарных взглядов и установок, согласно которым мужчина и женщина находятся на равных позициях, в связи с чем наблюдается изменение отношения женщин к работе, возрастает ее субъективная значимость. В то же время карьерные пути становятся менее предписанными, люди должны играть все более активную роль для обеспечения своей работоспособности на протяжении жизни [2]. Для успешной реализации становится важным конструирование своего профессионального будущего, что отражается в изучении рабочих перспектив, постановке целей, вкладе в развитие умений и навыков, накоплении опыта. Одним из источников мотивации для такого проактивного карьерного поведения становится образ себя в контексте профессионального будущего (Future Work Self). Это представления о себе в будущем, которые включают индивидуально значимые надежды и устремления, связанные с работой, и функционируют как стимулы для достижения желаемого в зависимости от степени проработанности и позитивности [3].

Если образ будущего имеет достаточно яркую мысленную репрезентацию, зарождается мотивирующее несоответствие между реальностью и желанием, благодаря чему человек начинает принимать более активные действия. Это может отражаться и на поддержании связей с коллегами в актуальный момент времени, потому что впоследствии женщина планирует возвращаться к работе.

Не менее важными факторами, влияющими на объем коммуникации человека, являются аспекты отношения к работе, связанные с настоящим. К ним можно отнести карьерную центральность, отражающую убеждение человека о том, что работа играет большую роль в его жизни [4]. Работа выступает в качестве смыслообразующей сферы жизни, и ей люди готовы уделять по-настоящему много времени и внимания, в том числе коммуникационного. Увлеченность работой как позитивное психологическое состояние человека связана с продуктивной трудовой деятельностью, а также с возможностью задействовать как личностные, так и рабочие (инструментальные) ресурсы. К социальным рабочим ресурсам относятся социальная поддержка, благоприятный организационный климат и пр.; обладание такими ресурсами также связано с объемом коммуникации человека на работе [5].

Социальное окружение человека не является однородно организованным и имеет многоуровневую структуру, соответствующую эмоциональной близости (social layers theory). Согласно модели Данбара, окружение человека состоит из 5-7 «функциональных слоев», различаемых по степени коммуникативных инвестиций в

социальные контакты. К таким инвестициям относят время, усилия, количество общения, посвященное другим людям [6].

Слои иерархично включены друг в друга, и при этом размер нового слоя приблизительно в три раза больше предыдущего: 1,5 (промежуточное число, т.к. примерно у 50% людей первый внутренний слой состоит лишь из одного человека, ещё у 50% – из двух), 5, 15, 50 и 150 [7].

Первый слой включает 1-2 человека, это так называемые первичные партнеры, самые сильные и значимые связи для человека. Второй слой, наиболее приближенные к рассматриваемому индивиду (ego), являются основой социальной сети и представляют из себя так называемую группу поддержки (support clique/network), средний размер которой 3-5 человек. К ней относятся члены расширенной семьи (ближайшие родственники) и лучшие друзья. Говоря о социальных взаимодействиях, это люди, к которым индивид обратился бы за личным советом или помощью во время серьезных эмоциональных или финансовых проблем, и с которыми он взаимодействует не реже раза в неделю [8].

Третий слой называется группой сочувствия (sympathy group), состоящий примерно из 12-20 человек, как правило это хорошие друзья, с которыми индивид контактирует не реже раза в месяц.

Слои, состоящие из 50 и 150 человек, группа общности и активная социальная сеть соответственно, включают тех, кто готов оказать взаимную поддержку в широком кругу ситуаций и обеспечивают обмен информацией.

В период беременности начинают происходить изменения в социальной жизни: смещение коммуникационного внимания к семье и близким, уменьшение общения с друзьями, с которыми остается не так много общих интересов, но при этом увеличение общения с теми, у кого уже есть дети [9]. Логично ожидать уменьшения общения с коллегами, однако значимость работы может повлиять на этот процесс, тогда будет происходить сохранение связей, поскольку женщина ожидает возвращения к трудовой деятельности после рождения ребенка.

Выборка и методы исследования:

Исследование было проведено на выборке 50 женщин в возрасте от 21 года до 36 лет (средний возраст – 28 лет, стандартное отклонение – 4,55), в ожидании первого ребенка, со сроком беременности от 3 до 8 месяцев, продолжающие работать или учиться на момент проведения исследования.

Высшее образование имеют 68% респонденток, у 22% - незаконченное высшее. 40% респонденток являются наемными работниками, 12% - фрилансерами или имеют

подработку, 18% учатся на момент проведения исследования. 80% женщин состоят в зарегистрированном браке, 18% имеют постоянного партнера.

Исследование состояло из двух частей: онлайн-опрос, который проводился в Google-форме, и полуструктурированное интервью. В качестве вознаграждения за участие респондентки получали либо 500 рублей на личный счет, либо 250 рублей в один из благотворительных фондов на выбор.

В исследовании были использованы следующие методики и способы оценки:

1. Сокращенная версия шкалы «Карьерная центральность» «Work centrality»

Карьерная центральность – показатель индивидуальной ценности карьеры, определяемый как убеждение относительно степени важности, которую работа играет в жизни. Шкала была разработана Paullay, Alliger, & Stone-Romero [4], состоит из 12 пунктов, степень согласия с которыми нужно оценить по шестибальной шкале, где 1 – полностью не согласен, а 6 – полностью согласен. Надежность методики в оригинальном исследовании – 0,80.

2. Сокращенная версия шкалы оценки увлеченности работой «Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES)»

Увлеченность работой отражает позитивное, связанное с удовлетворением состояние человека на работе, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью. Опросник в русскоязычной адаптации состоит из 9 пунктов [10], степень согласия (частота переживания описанного состояния) с которыми оценивается по шкале от 1 до 7, где 1 – «ни разу/никогда», 7 – «постоянно, каждый день». Надежность методики в оригинальном исследовании составила 0,906.

3. Шкала оценки проработанности образа будущего Я в контексте работы «Future Work Self»

Образ себя в контексте профессионального будущего – представление человека о себе в будущем, которые включают индивидуально значимые надежды и устремления, связанные с работой [3]. Шкала состоит из 5 пунктов и измеряет проработанность и отчетливость этого образа, оценка производится по шестибальной шкале, где 1 – полностью не согласен, а 6 – полностью согласен. Надежность методики в оригинальном исследовании составила 0,92.

4. Субшкала оценки ясности карьерных целей «Career clarity» из опросника Career Resources Questionnaire

Также для анализа ясности образа будущего в контексте работы была использована шкала оценки ясности карьерных целей, которая включает три пункта,

степень согласия с которыми нужно оценить по шестибалльной шкале, где 1 – полностью не согласен, а 6 – полностью согласен. Общая надежность шкалы составила 0,92 [11].

5. Сокращенная версия оценки карьерного оптимизма «Career optimism» из Career Future Inventory

Для оценки позитивности образа будущего применялась сокращенная версия шкалы оценки карьерного оптимизма, состоящая из трех пунктов [12]. Оценка происходила также по шкале от 1 до 6, где 1 – полностью не согласен, а 6 – полностью согласен.

6. Шкала оценки пренатальной привязанности «Maternal Antenatal Attachment Scale (MAAS)»

Методика была разработана Дж. Кондоном (J. Condon) для диагностики материнской привязанности к ребенку в пренатальный период [13]. Адаптация методики была проведена в рамках гранта РФФИ, проекта № 20-04-60386 [14].

Шкала состоит из 19 пунктов, относящихся к мыслям и чувствам женщины о своем будущем ребенке. Для проверки гипотез исследования нами использовался общий показатель привязанности. Общая надежность методики составляет 0,85.

7. Авторский опросник, включающий шкалу оценки приоритетности сфер сейчас и ожидаемую через 5 лет

В Google-форме респонденткам предъявлялась шкала от 1 до 10, где где 1 - самая важная, значимая сфера, 10 – самая не важная, не значимая сфера. Было дано задание подумать и определить, какое место занимают сферы карьеры и материнства на настоящий момент и ожидаемой значимости тех же сфер через 5 лет, учитывая наличие других сфер жизни.

8. Социально-демографическая анкета

9. Интервью о коммуникации с людьми за последнюю неделю

Полуструктурированное интервью предполагало онлайн звонок с участницами, которые прошли онлайн опрос и подходили по всем критериям отбора. Диктофонная запись интервью не велась.

Интервью содержало вопросы о частоте общения онлайн, к которому относятся звонки и мессенджеры, и личном за последнюю неделю.

Вводные вопросы были о том, изменился ли объем общения респондентки после того, как она узнала, что беременна. Далее девушкам предлагалось открыть историю звонков на телефоне, для каждого контакта оценивались следующие показатели:

1) Эмоциональная близость по шкале от 1 до 10, где 1 – самый неблизкий человек, а 10 – наиболее близкий.

2) Социальная группа: «семья», «друзья», «коллеги», «знакомые». Одного человека можно было отнести к нескольким категориям одновременно. Наиболее частый вариант объединений – «друзья-коллеги».

3) Частота общения за последнюю неделю: сколько дней за неделю был разговор с одним и тем же человеком (от 1 до 7).

Аналогичная процедура была проведена с мессенджерами. Также учитывались не только личные переписки, но и чаты с количеством участников не более 5 человек, в которых респондентка была активна в течение недели.

На последнем этапе девушки вспоминали о своем личном взаимодействии за последнюю неделю. Учитывалась коммуникация, которая проходила двухсторонне (диалог) и длилась более 5 минут.

Обработка и анализ данных проводились в программе IBM SPSS Statistics 28.0. Методы статистической обработки:

1. описательные статистики;
2. анализ распределения критерием Шапиро-Уилка;
3. анализ средних U-критерием Манна-Уитни;
4. корреляционный анализ (коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена).

Результаты:

1. Отношение к работе в будущем и характеристики коммуникации

Применялся метод корреляции Спирмена.

Карьерный оптимизм: на уровне тенденции ($p < 0,1$) была обнаружена отрицательная корреляционная связь с частотой общения с сильными связями (люди с высокой степенью эмоциональной близости) лично и в мессенджере.

Ясность карьерных целей: была обнаружена отрицательная корреляционная связь с высоким уровнем значимости ($r = -0,296$, $p < 0,05$) с частотой общения по телефону с рабочими контактами. Не были получены корреляции характеристик образа будущего с общением с рабочими контактами.

Проработанность образа карьерного будущего (Future Work Self): на уровне тенденции ($p < 0,1$) была обнаружена отрицательная связь с общением онлайн ($r = -0,258$), положительная – с частотой общения с членами семьи лично ($r = 0,273$).

Далее был использован U-критерий Манна-Уитни.

Значимости сферы работы через 5 лет: проявляется тенденция ($p < 0,1$) к тому, что женщины, которые ожидают, что через 5 лет (т.е. после рождения ребенка) работа будет занимать более важное место в жизни, чем в настоящем, уже сейчас больше общаются по телефону с коллегами и лично с контактами с низкой степенью эмоциональной близости. Статистически значимо ($p < 0,05$) они чаще общаются с контактами со средней степенью эмоциональной близости (которые часто и являются коллегами).

В то же время женщины, которые ожидают, что через 5 лет работа станет для них менее значима, чем на момент проведения исследования, статистически значимо ($p < 0,05$) чаще общаются с друзьями-коллегами лично. Результаты данного раздела представлены на рис.1



Рисунок.1. Отношение к будущему и характеристики коммуникации

2. Отношение к работе в настоящем и характеристики коммуникации

Применялся метод корреляции Спирмен

Увлеченность работой на статистически значимом уровне ($p < 0,05$) положительно связана с такими характеристиками коммуникации как частота общения в целом, включая онлайн и личное ($r = 0,334$);, отдельно частота личного общения ($r = 0,336$), частота общения в мессенджерах ($r = 0,322$), количество всех уникальных контактов в целом ($r = 0,360$), а также отдельно при личном общении ($r = 0,299$), в мессенджерах ($r = 0,386$). Увлеченность работой связана с частотой

личного общения женщин с контактами со средней степенью эмоциональной близости ($r=0,305$, $p<0,05$).

Карьерная центральность: была обнаружена статистически значимая положительная корреляционная связь ($p<0,05$) с общим количеством уникальных контактов ($r=0,352$), т.е. количеством человек, с которыми женщина общается за неделю. В частности, связь с количеством уникальных контактов онлайн в целом ($r=0,296$), а также отдельно в мессенджерах ($r=0,382$). Более того, карьерная центральность положительно связана ($r=0,339$, $p<0,05$) с частотой личного общения женщин с контактами со средней степенью эмоциональной близости (рис. 9). Есть тенденция к наличию связи с частотой общения с друзьями в мессенджерах ($r=0,273$, $p<0,1$). Отдельных корреляций с частотой общения с коллегами обнаружено не было.

Результаты по связи сферы работы и характеристик коммуникации женщины получились лишь на уровне тенденции ($p<0,1$): чем выше актуальная приоритетность сферы работы, тем больше общее количество уникальных контактов ($r=0,272$) и тем чаще беременная женщина общается с контактами со средней степенью эмоциональной близости ($r=0,248$). Результаты данного раздела представлены на рис.2



Коэффициент корреляции Спирмена; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; без обозначения * $p<0,1$ (тенденция)

Рисунок 2. Отношение к работе в будущем и характеристики коммуникации

3. Отношение к материнству и характеристики коммуникации

Применялся метод корреляции Спирмена.

На уровне статистической тенденции ($p < 0,1$) женщины, ожидающие, что через 5 лет сфера материнства будет занимать более важное место в их жизни, сейчас больше общаются лично (с разными людьми), переписываются с друзьями в мессенджерах. Также они в целом имеют статистически значимо ($p < 0,05$) большее количество уникальных контактов, с которыми общаются лично.

Материнской пренатальная привязанность имеет положительную связь ($p < 0,05$) с частотой общения по телефону ($r = 0,304$), количеством уникальных контактов в звонках ($r = 0,357$), частотой общения по телефону с контактами с высокой степенью эмоциональной близости ($r = 0,362$; рис. 11), с друзьями ($r = 0,399$), частотой личного общения с контактами с высокой степенью эмоциональной близости ($r = 0,374$).

Было обнаружено, что чем выше актуальная на момент исследования значимость сферы материнства для женщины, тем больше количество уникальных контактов (количество человек) в звонках ($r = 0,302$, $p < 0,05$). Женщины с высокой значимостью сферы материнства чаще общаются с контактами с высокой степенью эмоциональной близости (8-10) по телефону ($r = 0,418$, $p < 0,01$), в мессенджерах ($r = 0,315$, $p < 0,05$) и лично ($r = 0,448$, $p < 0,01$); с членами семьи по телефону ($r = 0,298$, $p < 0,05$).

Результаты данного раздела представлены на рис.3



Рисунок 3. Отношение к материнству и характеристики коммуникации

Заключение

Был проведен теоретический анализ литературы по темам связи образа будущего, разных аспектов отношения к работе и социального окружения человека, а также изменения характера межличностного общения женщин в период беременности.

Мы провели исследование, в ходе которого получили данные об объеме коммуникации женщин в период беременности на примере одной недели, учитывая разные характеристики межличностного общения. Оценили актуальные и ожидаемые приоритетность сфер карьеры и материнства, показатели увлеченности работой, карьерной центральности, ясности карьерных целей и продуманности образа будущего, а также материнской пренатальной привязанности.

Таким образом, были изучены характеристики межличностного общения (объем, количество контактов) беременных женщин в связи с разными аспектами отношения к работе и материнской привязанностью.

Были получены следующие результаты: женщины с высокой значимостью сферы материнства чаще общаются с эмоционально близкими людьми по телефону, в мессенджерах и лично. Однако отрицательной корреляционной связи с количества общения с коллегами и знакомыми обнаружено не было. Интересны данные, что женщины с высокой карьерной центральностью и увлеченные работой чаще общаются с людьми со средней степенью эмоциональной близости. А женщины, которые ожидают, что через 5 лет (т.е. после рождения ребенка) работа будет занимать более важное место в жизни по сравнению с настоящим, уже сейчас больше общаются по телефону с коллегами, и также с людьми со средней степенью эмоциональной близости.

Впоследствии планируется продолжение сбора данных, второй срез лонгитюдного исследования в следующем году. Это позволит выявить и установить особенности изменения характеристик общения женщины в период материнства.

Список литературы

1. Strange C. et al. Mothers' group participation: associations with social capital, social support and mental well-being //Journal of Advanced Nursing. – 2016. – Т. 72. – №. 1. – С. 85-98.
2. Fugate M., Kinicki A. J., Ashforth B. E. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications //Journal of Vocational behavior. – 2004. – Т. 65. – №. 1. – С. 14-38.
3. Strauss K., Griffin M. A., Parker S. K. Future work selves: how salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors //Journal of applied psychology. – 2012. – Т. 97. – №. 3. – С. 580.

4. Paullay, I. M., Alliger, G. M., & Stone-Romero, E. F. (1994). Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality. *Journal of applied psychology*, 79(2), 224
5. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept // *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. – 2010. – Т. 12. – С. 10-24.
6. Dunbar R. I. M. The anatomy of friendship // *Trends in cognitive sciences*. – 2018. – Т. 22. – №. 1. – С. 32-51.
7. Sutcliffe A. et al. Relationships and the social brain: integrating psychological and evolutionary perspectives // *British journal of psychology*. – 2012. – Т. 103. – №. 2. – С. 149-168.
8. Roberts S. G. B., Dunbar R. I. M. Communication in social networks: Effects of kinship, network size, and emotional closeness // *Personal Relationships*. 2011. V. 18. №. 3. P. 439-452.
9. Захарова Е.И., Гроссманн И. Социальные отношения женщины в период ожидания ребенка. // *Перинатальная психология и психология родительства*, № 1, 2005, стр. 93–116.
10. Кутузова Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога : дис. – Психологический институт РАО, 2006.
11. Hirschi A. et al. Assessing key predictors of career success: Development and validation of the career resources questionnaire // *Journal of career assessment*. – 2018. – Т. 26. – №. 2. – С. 338-358.
12. Rottinghaus P. J. et al. The career futures inventory–revised: Measuring dimensions of career adaptability // *Journal of Career Assessment*. – 2012. – Т. 20. – №. 2. – С. 123-139.
13. Condon, J. T. The assessment of antenatal emotional attachment: Development of a questionnaire instrument // *British Journal of Medical Psychology*. 1993. № 66. P. 167-183.
14. Савенышева С. С. и др. Перевод и адаптация методики «Пренатальная привязанность матери к ребенку» (MAAS) // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2022. – Т. 30. – №. 3. – С. 92-111.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37

Молчанова Ж.Ш. Проблема преодоления диспрактических расстройств у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией в психолого-педагогических исследованиях

Молчанова Жанна Шамильевна

(студент 4 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование»
Институт детства, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск)

Научный руководитель Вартапетова Г.М.

канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск

The problem of overcoming dyspraxic disorders in primary school students with dysgraphia in psychological and pedagogical research

Molchanova Zhanna Shamil'evna

4th year student, specialty "Special (defectological) education", Institute of Childhood
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Scientific adviser Vartapetova G.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical
University, Novosibirsk

Аннотация. В статье рассматривается проблема преодоления диспрактических расстройств у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией в психолого-педагогических исследованиях. Рассмотрены понятия «дисграфия», «диспрактическая дисграфия». Раскрыты основные признаки диспрактической дисграфии, методические рекомендации по организации логопедической работы по преодолению диспрактических расстройств у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: дисграфия, диспрактическая дисграфия, обучающиеся младшего школьного возраста, логопедическая работа.

Abstract. The article deals with the problem of overcoming dyspraxic disorders in primary school students with dysarthria in psychological and pedagogical research. The concepts of "dysgraphia", "dyspraxic dysgraphia" are considered. The main signs of dyspraxic dysgraphia, methodological recommendations for the organization of speech therapy work to overcome dyspraxic disorders in primary school students with dysarthria are revealed.

Keywords: dysgraphia, dyspraxic dysgraphia, primary school students, speech therapy work.

Трудности овладения письменной речью являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, снижения учебной мотивации. В связи с этим, особую значимость имеет проблема преодоления нарушений письма (дисграфии) у младших школьников.

По мнению У.В. Ульенковой, Т.А. Власовой, С.Г. Шевченко, Е.М. Мастюковой, причина нарушений письма у младших школьников, в дополнение к нарушениям устной речи, в основном обусловлена несформированностью высших психических функций, которые осуществляют процесс письма в норме, а также нарушениями моторной сферы, проявления которых наблюдаются в начертании букв, зрительно-пространственной ориентации на листе бумаги, строке.

А.Н. Корнев понимает дисграфию как постоянную неспособность овладеть навыками письма в соответствии с графическими правилами (с учетом фонетических принципов письма). Несмотря на наличие необходимого уровня интеллекта и речевого развития, развитие в норме зрения и слуха [3].

А.Н. Корнев, Н.И. Садовникова отмечают, что моторная дисграфия – это присутствие нарушений в процессе формирования моторного компонента письма, когда наблюдается неразборчивый и неровный почерк, нарушения в автоматизации графо-моторного навыка, замедленный темп письма.

И.Н. Садовникова называет эти ошибки кинетические. По её мнению, «в таких ошибках смешиваются кинестетические образы и двигательные «формулы» (кинемы), а не оптические образы (графемы)» [7, с.18]. Она связывает причины возникновения подобных ошибок с недостаточно сформированным графо-моторным навыком письма.

А.Н. Корнев называет это нарушение письма «диспрактической дисграфией. У детей с подобным видом дисграфии крайне медленно вырабатывается стабильная двигательная формула буквы (кинема)» [3, с. 34].

Е. Н. Логинова пишет, что диспрактическая дисграфия возникает, когда задерживается развитие мелкой моторики рук, нарушена корреляция между моторным образом слова и его звуковым и визуальным образом. Для него характерны присутствие трудностей с движением рук при письме, что становится причиной нарушения связи между моторным образом звуков и слов с визуальным образом.

При диспрактической дисграфии допускаются ошибки в виде смешения букв, сходных по внешнему виду и написанию: рукописные варианты букв и – у, т – п, б – д, х – ж, л – м и т.д. О.А. Токарева и М.С. Хватцев называют эти смешения оптическими, а Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Е.Ф. Собонович – графическими.

Наиболее точное обозначение данных ошибок имеется у Р.И. Лалаевой – смешения графически сходных букв. Этот термин отражает одновременно сходство и конфигурации, и способа написания букв.

По мнению Н.И. Садовниковой, «эти нарушения письма заключается в неспособности овладеть графическим образом букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы (л – м, и – у, п – т, б – д, х – ж, и – ш)» [7, с. 94]. В других случаях буквенные элементы не дописываются. Это происходит чаще, если соседние буквы содержат одинаковые элементы. Часто наблюдается смешивание сходства печатных и письменных букв

Н.И. Садовникова рассматривает примеры смешений графически сходных букв: золотился – «золопился», брат – «драт», мохнатые – «можнатые», муха – «миха» [7].

При клиническом исследовании у таких детей обнаруживается нарушение пальцевого праксиса. По мнению А.Н. Корнева, такие дети допускают замены букв по причине инертности двигательного стереотипа. Наличие одинаковых начальных элементов у двух или нескольких букв становится причиной допущения ошибок в виде смешения этих букв. Может допускаться недописывание элемента буквы в случае наличия такого же у соседней» [3, с. 98].

А.Н. Корнев отмечает, что «у младших школьников с диспраксической дисграфией графо-моторные движения при письме совершаются с большим напряжением, скованно. В результате рука у ребенка быстро устает. Письмо становится медленным по темпу» [3, с. 98].

Г.В. Чиркина высказывает мнение, что для уточнения структуры имеющегося дефекта, письмо должно быть специально обследовано с помощью различных проб, для этого проводится слуховой диктант, списывание с печатного текста и самостоятельное письмо. Начинают обследование с письма букв, слогов, слов и заканчивают изложением по картине или сочинением на заданную тему, являющимися более сложными формами письменной речи. Какие пробы будут проведены, зависит от уровня подготовки детей.

С детьми, которые только начали обучаться, проводится письмо букв под диктовку. На следующем этапе обследования, как отмечает Г.В. Чиркина, проводится письмо под диктовку отдельных слогов. Сначала ребенку диктуются прямые слоги (ба, на, сы, мо, ту и др.), затем обратные (ан, от, уш), закрытые (ран, сас, тан, дум), слоги со стечением согласных (дро, ста, гво, стра, скво), оппозиционные (саза, са-ша, ба-на, ра-ла, лю-лу, мя-ма, ри-ры, но-нё).

Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко высказывают мнение, что при наличии у ребенка более высокого уровня письма главным становится обследования навыка письма отдельных предложений под диктовку. Так же проводят письмо текстов по памяти. Для этого логопед прочитывает два раза текст целиком, ученики после этого по памяти записывают его.

О.А. Величенкова указывает, что «для исследования кинестетического праксиса проводят пробы на праксис позы пальцев. Сначала выполняются задания по зрительному образцу [1].

Система коррекционного обучения, направленная на преодоление диспрактической дисграфии, разработанная И.Н. Садовниковой [7], состоит из четырех направлений: развитие фонематических процессов, уточнение пространственно-временных отношений, развитие лексики, синтаксиса.

А.В. Ястребова предлагает развивать и совершенствовать устную речь, а уже на следующем этапе осуществлять коррекцию письма. Основным содержанием этой методики является коррекция всей речевой системы.

С целью коррекции дисграфии применение находят различные виды письма: организация списывания с рукописного текста, с печатного текста; проведение графического диктанта, слухового диктанта со зрительным самоконтролем.

Г.А. Волкова отмечает, что развития оптико-пространственных представлений необходимо усвоить зрительные образы букв, научиться дифференцировать буквы, похожие по форме.

Е.Н. Логинова отмечает, что «необходимо развитие графо-моторной координации у младших школьников с кинетическими ошибками (диспрактической дисграфией)» [4, с. 128].

Основными задачами коррекционной работы являются:

1. развитие и коррекция серийной организации движений;
2. развитие и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

В соответствии с первой задачей коррекционная работа направляется на выработку у детей способности программировать и выполнять серию плавных и чередующихся движений руки, необходимых для письма. М.Г. Храковская предложила метод коррекционной работы по формированию последовательной организации движения.

Они включают графические упражнения, предназначенные для тренировки регуляции направления, амплитуды и переключения движений руки. Учащиеся

пишут по образцу серии элементов букв (орнаменты). Все упражнения выполняются на строке в соответствии с определенным ритмом. Ритм задается следующими способами: а) голосовое сопровождение – синхронно отсчитывает такт каждому графическому элементу или направлению движения; б) зрительным восприятием образца копирования.

Затем предложенные упражнения также можно использовать для различения тех пар графически схожих букв, которые дети смешивают из-за нарушения порядка организации движения. В данном случае логопедическая работа направлена не на то, чтобы визуально различать буквы со схожей графикой, а на развитие способности программировать написание сходных кинем и переключаться с одного движения на другое.

В дальнейшем логопед проводит отдельные занятия по дифференциации каждой из пар букв. Например, перспективный план работы может включать следующие уроки: «Буквы п-т», «Буквы д-б», «Буквы и-у», «Буквы л-м», «Буквы х-ж» и т.д. [6].

Е.В. Мазанова полагает, что для преодоления специфических трудностей письменной речи у ученика необходимо: стимулировать зрительное восприятие и представления, уточнить, развивать объем зрительной памяти, зрительный анализ и синтез, создавать условия для развития зрительно-моторной координации, обогащать речевые средства отражающие зрительно-пространственные отношения, учить умению проводить дифференциацию букв, смешиваемых по оптическим признакам.

Для эффективного понимания образа букв по методике Е.В. Мазановой школьникам может быть предложено: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, выделять сходное и отличное в написании букв и т.д.

Применение находят упражнения на трансформацию букв (превращение одних букв в другие). Подобные упражнения учат детей находить как графическое, пространственное сходство букв, так и определять разницу между ними. Проведение таких упражнений нужно сопровождать речью ребенка, это помогает запомнить букву надолго, т.е. поместить ее в долговременную память [2].

Таким образом, диспраксическая дисграфия возникает при задержке в созревании мелкой моторики рук, происходит нарушение в соотношении моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со

зрительными образами. С целью преодоления диспраксических расстройств у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией проводится работа, направленная на развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, развитие кинестетической основы движения руки.

Список литературы

1. Величенкова О.А. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография. М.: Логомаг, 2018.
2. Дерюгина А.С., Медведева Е.Ю. Особенности письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб: Речь, 2009.
4. Логинова Е.А. Нарушения письма. Учебное пособие /под ред. Л.С. Волковой. СПб: Детство-Пресс, 2012.
5. Прищепова, И.В. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи: психолого-педагогический подход. СПб: Литера, 2020.
6. Панасенко К.Е. Дизартрия: теоретические и методические основы. Белгород: Белгород: НИУ «БелГУ», 2018.
7. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ, 2005.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.1174

Зиненко Е.Ю. Развитие жизненных компетенций у детей дошкольного возраста с РАС

Зиненко Екатерина Юрьевна
Магистрант ДВФУ, г. Владивосток

Vital skills growth in preschool children with ASD

Zinenko Ekaterina

Graduate student, Far Eastern Federal University, Russian Federation, Vladivostok

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности, характерные для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Определяются основные жизненные компетенции и особенности их развития у дошкольников с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются особенности организации работы по сопровождению детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Обосновывается необходимость и рассматриваются основные направления работы по развитию жизненных компетенций у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: дошкольный возраст, расстройство аутистического спектра, жизненные компетенции, воспитание, развитие.

Abstract. The article discusses the psychological and pedagogical features distinctive for preschool children with autism spectrum disorder. It determines general vital skills and features of preschoolers growth with autism spectrum disorder. It considers the specifics in organizing the work to support preschool children with autistic spectrum disorder. It establishes the vitality the main directions of work on the development of vital skills of preschool children with autism spectrum disorder.

Keywords: preschool age, autism spectrum disorder, vital skills, upbringing, growth

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в качестве одного из основных направлений современной системы образования выступает формирование условий, позволяющих полноценно интегрировать в образовательное пространство и успешно социализировать детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Дошкольники с расстройством аутистического спектра составляют особую группу среди всех дошкольников с ОВЗ. С целью содействия оптимальному развитию и благополучию детей с РАС важно принимать эффективные меры педагогического воздействия на протяжении раннего и дошкольного возраста. Ребенок, посещающий детский сад, имеет возможность получить необходимое коррекционное сопровождение. В то же время, в случае отсутствия своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки

окружающих большая часть детей с данными особенностями признаются необучаемыми и социально не адаптируемыми [3, с.109].

Понятие «жизненной компетенции» включает в себя различные конкретные компетенции, из которых можно выделить следующие основные:

- развитие представлений о себе;
- развитие самосознания;
- осмысление собственного жизненного опыта;
- выстраивание жизненных планов,
- понимание происходящего с другими людьми;
- способность к сопереживанию,
- понимание семейных ролей, собственной роли в семье;
- умение делать самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях;
- практическое освоение социальных ролей;
- освоение ритуалов и форм этикета, соответствующих возрасту и полу ребенка [8, с.122].

В настоящее время исследователями, занимающимися проблемами обучения и воспитания детей с особенностями развития (Д.А. Бирюков [1], О.О. Горина [4], С.В. Еремина [5], О.С. Никольская [9] и т.д.) отмечают значимость и необходимость создания специальных условий. В то же время, объем оказываемой помощи может значительно варьироваться в зависимости от того, насколько выражены нарушения развития у каждого конкретного ребенка. Активное применение принципа индивидуализации в системе современного дошкольного образования подразумевает организацию педагогического сопровождения дошкольников, под которым в широком смысле понимается предоставление необходимой помощи и поддержки детей дошкольного возраста с РАС, для преодоления возникающих у них затруднений, а также формирования необходимых умений и навыков [7, с.80].

Расстройством аутистического спектра (РАС) называют спектр психологических характеристик, которыми описывается достаточно широкий круг нарушений поведения, а также затруднений в процессе социального взаимодействия и коммуникации, для которого характерно наличие жестко ограниченного круга интересов и периодически повторяющихся поведенческих проявлений [9, с.27].

Существенной особенностью, свойственной детям с расстройствами аутистического спектра, является наличие нарушений и существенных затруднений в процессе межличностного взаимодействия и построения коммуникации с

окружающими его людьми. Если процесс взаимодействия все же выстраивается, то происходит развитие основных механизмов адаптации в социуме, что делает возможным дальнейший процесс социализации. В то же время, переживание затруднений процессе в коммуникации не означает, что для ребенка совсем не характерна потребность во взаимоотношениях, а также в привязанности к значимым взрослым, в ощущении чувства общности со значимыми людьми. Просто наличие у него специфических затруднений создают преграды для осуществления данной потребности в формировании и развитии взаимоотношений [5, с.99].

Как отмечает А. Винеvская, для детей с расстройством аутистического спектра свойственно отличие от своих сверстников по таким показателям, как:

- недостаточное развитие социально-бытовых навыков,
- слабая приспособленность к выполнению повседневных дел, самообслуживанию,

- трудности, связанные с применением полученных знаний и навыков в реальной жизни, недостаточная мотивация к овладению новыми социальными навыками, отсутствие стремления к сотрудничеству и установлению взаимодействия со сверстниками [2, с.24].

Как отмечает С.В. Еремина, результаты современных исследований и изучение опыта, накопленного в отечественной и зарубежной дефектологии, полностью подтверждают данные выводы. Практика, принятая в ряде стран, где специалисты давно и успешно занимаются выявлением людей с РАС и интеграцией их в социуме (например, в США), показывает следующее. Взрослые люди с РАС способны вести полноценную и самостоятельную жизнь с возможностью создания семьи и построения карьеры, если в детском возрасте они получают своевременное и качественное коррекционное воздействие. Процесс коррекции, в первую очередь, подразумевает вовлечение (инклюзию) «особенного» ребенка в различные аспекты социальной жизни, при этом воздействие должно проводиться на как можно более ранних этапах их развития, преимущественно с дошкольного возраста. Анализ опыта инклюзивного обучения и воспитания показывает, что чем раньше начинается проведение работы специалистов (таких, как психолог, дефектолог, логопед) с данными детьми, тем более компенсированы эти дети в ходе дальнейшей жизни в социуме без посторонней помощи [5, с.98].

Как отмечает О. С. Никольская, во всех вариантах специального образовательного стандарта для детей с расстройствами аутистического спектра

можно выделить «академический» компонент и компонент «жизненной компетенции». Соотношение компонентов выглядит следующим образом:

- первый уровень — в целом соответствует уровню образования нормально развивающихся сверстников, его специфика в особом акценте компонента «жизненной компетенции»;

- второй уровень — наблюдаются изменения в сравнении с уровнем образования нормально развивающихся сверстников за счет значительного редуцирования его «академического» компонента и еще большего расширения области развития компонента «жизненной компетенции»;

- третий уровень — «академический» компонент редуцируется до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально расширяется область развития компонента его «жизненной компетенции» за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, что готовит его по мере возможности к активной жизни в семье и социуме [9, с.106].

В процессе реализации воспитательной деятельности, исходя из применяемой программы коррекционной работы, наряду с формированием универсальных учебных действий, у учащихся с РАС, особенно на начальном этапе обучения, должна проводиться работа, направленная на формирование и развитие базовых жизненных компетенций. Таким действиями могут быть:

– особенности вступления в контакт со сверстниками, педагогами, другими взрослыми;

– навыки эффективной работы в коллективе;

– умения просить и принимать помощь от окружающих;

– умения восприятия и понимания инструкций, а также следования поставленному плану деятельности;

– навыки ведения переговоров и коррекции собственного поведения, в соответствии с особенностями ситуации;

– формирование способности самостоятельного решения различных задач;

– развитие способности к организации и контролю своего времени [13, с.147–148].

Немаловажные социальные навыки, которым обучаются дети с РАС, это навыки коммуникации с другими людьми, умение вести диалог, в том числе: умение попросить о помощи, задать вопрос, выразить свои ожидания, описать свое состояние. Действенными методами является проигрывание социально-важных ситуаций: например, посещение магазинов и совершение самостоятельных покупок, проезд в

общественном транспорте, посещение театров, медицинских и спортивных центров, поездки на отдых и т. д. [15, с.337]

Для того, чтобы ребенок чувствовал себя нужным, общался с окружающими его людьми, а не погружался в свой внутренний мир, необходимо все продумать, чтобы не получилось так, что у ребенка в общении с другими была лишь пассивная роль или, наоборот, кто-то дает ему только инструкции, а сам при этом ничего не делает. Важно научить ребенка с РАС принимать и обрабатывать информацию, полученную от других людей: педагогов, родителей, бабушек и дедушек, других родственников. Для этого необходимо своевременно замедлять темп общения, делать паузы, упрощать формы коммуникации и социализации, как можно больше и чаще использовать возможности невербальных каналов коммуникации. Иначе говоря, общающиеся с таким ребенком взрослые должны дать ему возможность активно и с желанием участвовать в коммуникации, развиваться. Когда у ребенка с РАС будет сформировано понимание особенностей процесса взаимодействия с окружающими его людьми, он будет готов подстраиваться под различные ситуации, принимая во внимание то, что можно делать одно и то же разными способами, синхронизируя движения в процессе взаимодействия с партнером-собеседником. Например, партнер собирается наливать из чайника воду, а он синхронно подставляет ему чашку. Причем очень важно, чтобы роли менялись, а двигательные процессы подстраивались под партнера, чтобы навыки такого взаимодействия обязательно закреплялись положительными эмоциями. Важно также, чтобы двигательные процессы у ребенка и взрослого подстраивались друг под друга в течение всего дня. Только в таком случае ребенок способен постепенно «считывать» разные ситуации, реакции и эмоции собеседника. Лишь в таких условиях взаимодействия с ним у него начнут формироваться и закрепляться навыки самостоятельности, он начнет осознавать то, что происходит вокруг него и с ним. Он сможет участвовать в жизни, иметь теплые, дружеские отношения с близкими людьми, вспоминать счастливые мгновения своей жизни, делать осознанный выбор своих действий или поступков и реализовывать свои стремления [14, с.127].

Таким образом, у детей дошкольного возраста с РАС отмечаются такие особенности, как: широкий круг нарушений поведения, затруднения в процессе социального взаимодействия и коммуникации, наличие жестко ограниченного круга интересов и поведенческих проявлений. При этом следует отметить, что наличие сложностей в коммуникации не значит, что у ребенка отсутствует потребность в отношениях, в формировании привязанности к значимым взрослым, в переживании

чувства общности с другими людьми – у детей с расстройством аутистического спектра из-за особенностей развития создаются препятствия для реализации данной потребности. Целенаправленная работа по формированию жизненных компетенций, в частности, поведенческого компонента коммуникативной компетенции дает возможности для успешной мобилизации ресурсов дошкольника с РАС при организации его взаимодействия с людьми и развитие способности эффективно действовать в меняющихся обстоятельствах.

Список литературы

1. Бирюков Д.А., Огурцов Н.К., Спирина Е.В. Из практики тьюторского сопровождения в школах Москвы // Известия института педагогики и психологии образования.- 2020. - № 2. С. 6-17.
2. Виневская А. Развитие ребенка с аутизмом. Методическое пособие для работы с детьми, имеющими аутизм. / Виневская, А. — М.: Издательские решения, 2016. — 278 с.
3. Гиригашвили М.Ю. Дети с расстройством аутистического спектра: особенности изучения и развития // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2020. - №8. – С.109-113.
4. Горина О.О., Морозова Е.А. Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. - №8. – С. 116-121.
5. Еремина С. В. Механизмы социализации детей с расстройством аутистического спектра в условиях образовательной организации / С. В. Еремина // Молодой ученый. — 2022. — № 34 (429). — С. 98-102.
6. Короткова К.А., Дмитриева Е.Е. Развитие коммуникативной компетентности у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №5. – С.98-102.
7. Лихачева К.Н. Особенности общения у детей с расстройствами аутистического спектра // Наука, образование и культура. – 2022. - №6. – С.79-83.
8. Нестерова А. А. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Сулова.// Образование и наука. — 2016. — № 2(131). — С. 121–131.
9. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2014. - 288 с.
10. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи / отв. ред. С. В. Алёхина.- М: Теревинф, 2014. - 296 с.
11. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. -192 с.
12. Смолина С.А. Бакутина А.Д. Особенности работы с детьми с расстройством аутистического спектра // International scientific review. – 2020. - №7. – С.119-122.
13. Сулова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы. Ч. 2 // Образование и наука. - 2016. - № 3 (132). - С. 140-155.
14. Черенёва Е.А. Анализ современных технологий обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2019. - №7. – С.123-125.
15. Формирование поведенческого компонента коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Л. И. Муратова, Е. В. Малахова, Е. В. Потапова [и др.]. // Молодой ученый. — 2020. — № 44 (334). — С. 334-338.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 373.2

Баруткина Я.С., Петрова С.С. Влияние современной игрушки на формирование самооценки дошкольника

Баруткина Яна Сергеевна

студентка, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(ф) РГППУ, РФ, г. Нижний Тагил
barutkina.yana230@gmail.com

Петрова Светлана Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования
svet.kapetrova2004@gmail.com

The influence of modern toys on the formation of a preschooler's self-esteem

Barutkina Yana Sergeevna

student, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (f) RGPPU
Russian Federation, Nizhny Tagil

Petrova Svetlana Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Psychology of Preschool and Primary Education

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме влияние современной игрушки на формирование самооценки. Было проведено теоретическое исследование, также была проведена классификация детской игрушки как способ формирования самооценки. Целью работы является изучение роли игрушки в становлении самого дошкольника. В ходе работы было выявлено, как самооценка влияет на эффективность и успешность деятельности индивида в настоящее время, а также что такое детская игрушка и является ли она неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

Ключевые слова: игра, игрушка, самооценка, самосознание, дошкольник.

Abstract. The article is devoted to the current problem of the influence of modern toys on the formation of self-esteem. A theoretical study was conducted, and the classification of children's toys as a way of forming self-esteem was also carried out. The purpose of the work is to study the role of toys in the formation of the preschooler himself. In the course of the work, it was revealed how self-esteem affects the effectiveness and success of an individual's activity at the present time, as well as what a child's toy is and whether it is an integral component of the educational process.

Keywords: game, toy, self-esteem, self-awareness, preschooler.

Сегодня одной из самых актуальных проблем нашего времени является самооценка. Для того чтобы дать понятие термина «самооценка» нужно начать с анализа самосознания личности. То есть самосознание выступает тем образованием, из которого пытаются найти место самооценки.

Самосознание – это ясное понимание своей сущности, своих отличительных свойств, своей роли в окружающей среде [5, С. 71]. Для некоторых людей изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности это и есть самопознание самого себя.

В дошкольном возрасте начинает формироваться самооценка, как основа самосознания. С помощью самооценки дети учатся адекватно или неадекватно оценивать себя, сравнивать себя с другими, регулировать свое поведение, на основе чего формируются социально-коммуникативные умения и навыки.

Формирование здоровой самооценки очень важно для детей, чтобы они могли гармонично осознавать себя и свой внутренний мир, что в свою очередь помогает им лучше взаимодействовать с окружающим миром. Самосознание детей дошкольного возраста означает их представление о себе как внешне, так и внутренне.

Это начинает развиваться уже с трехлетнего возраста, когда формируется самооценка, хотя основы самосознания закладываются еще в раннем детстве.

Самооценка – это оценка личности, личных достоинств и места в обществе. Психологические исследования показывают, что здоровая самооценка оказывает большое влияние на эмоциональное состояние, уровень удовлетворенности собой и своей жизнью, а также на отношения с окружающими людьми [3].

В психологической литературе понятие «самооценка» объясняется как сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или неприятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности. Самооценка может быть разного уровня осознанности [2, С. 366-367].

В современном периоде формирования нашего окружения растет значимость социально ценной активности личности, допускающей её большую осмысленность также требовательность равно как во взаимоотношении к другим людям, в частности и к самому себе.

Следовательно, самооценка не только влияет на эффективность и успех деятельности индивида в настоящее время, но и предопределяет последующее формирование самого человека как личности [1, С. 42].

Современные игрушки являются основным источником развлечения и занятий для многих детей, в том числе и дошкольников. Они играют в них каждый день и постоянно добавляют новые элементы в игру. Дошкольник, когда становится более самостоятельным, проявляет независимость от взрослых. Его отношения с окружающим миром расширяются и углубляются. Это предоставляет ему возможность наиболее полно и четко осознать и оценить самого себя. Но что это означает для формирования самооценки дошкольника?

Когда ребенок энергично познает окружающий мир – все предметы, в том числе и взаимоотношения между людьми. Как раз одной из таких предметов либо вещей считается игрушка, которая помогает ребенку развить фантазию, моторику, расширяет его кругозор.

Исследования показывают, что современные игрушки имеют глубокое влияние на развитие ребенка, включая его самооценку. Игрушки могут помочь ребенку развить уверенность в себе, когда они используют их для создания историй и сценариев, где они могут контролировать ситуацию. Игрушки также могут помочь детям научиться самостоятельному решению проблем, что может укрепить их уверенность в собственных способностях.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте утверждал Д.Б. Эльконин является игра - символично-моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны [9, С. 200].

Игра — вид активности человека, в которой он демонстрирует одно или несколько следующих качеств: ведёт себя нетипичным образом (играет какую-либо роль), не принимает всерьёз то, что делает, скрывает свои подлинные чувства и психологические качества, получает только развлечение от того, что делает [6].

Л.С. Выготский считал игру ведущим средством для развития детского сознания. Игра является ведущей деятельностью для ребенка дошкольного возраста, на ней основывается его развитие. Сущность потребности в игре заключается в том, что ребенок существо деятельностное, которому присуща любознательность. В.А. Сухомлинский считал «игру большим окном, через которое происходит обогащение духовного мира ребенка» [7, С.240].

Однако, некоторые игрушки могут вредить самооценке ребенка, особенно если они являются стереотипными или ограничивающими. Игрушки могут быть разными, но некоторые общие черты, негативно влияющие на самооценку детей, это игрушки, которые подчеркивают расовые, половые или другие стереотипы.

То есть, выбирая игрушки для ребенка, необходимо учитывать, как это может повлиять на его самооценку. Лучшие игрушки создают возможности для ребенка стать творческим и креативным и потребовать от него применения ума и душевных способностей. Важно помнить, что игрушки могут быть важным инструментом в формировании самооценки ребенка и выбирая их, необходимо подходить к этому с особой внимательностью.

На основе исследования Е.А. Флериной разработана детальная классификация, которая и является общепринятой в теории и практике дошкольного воспитания. Достоинства ее в том, что она соответствует видам детских игр и помогает подбору игрушек для детей разного возраста.

Классификация игрушек Е.А. Флериной:

Первый вид. Сюжетно-образные игрушки — это мини-копии людей, животных, любых предметов из мира взрослых, с помощью которых игровое действие становится максимально реалистичным. В него входят такие игрушки как: куклы, звери, домашние животные, посуда, мебель.

Второй вид. Технические игрушки — это заводные игрушки, игрушки с дистанционным управлением, фильмоскопы. Они отражают используемую человеком технику.

Существуют такие виды технических игрушек как:

- игрушки-орудия (молоток, совочек, клещи, лопатка и др.)
- игрушки-предметы бытовой техники (пылесос, стиральная машина, телевизор и т. д.);
- игрушки различные виды транспорта (машины специального назначения, грузовики, легковые автомобили);
- игрушки-приборы (кинокамеры, бинокли, фотоаппараты и т. д.);
- игрушки-роботы.

Третий вид. Игрушки-забавы – это смешные фигурки животных, людей или вымышленных персонажей в их основе - движение, сюрприз, неожиданность. Их назначение состоит в том, чтобы развеселить, позабавить детей. Например, танцующий поросенок, прыгающий лягушонок, танцующий кактус.

Так же, как и технические игрушки, игры забавы делятся на виды:

- «дергунчики» — это вид механической игрушки, части которой не сильно соединены и приводятся в движение с помощью нитей, закреплённых на задней стороне игрушки;
- мячи на резинках;

- крутящиеся на турниках гимнасты;
- подпрыгивающие лягушки, птички, бодающиеся козлики и т.п.;
- известны всем, народные игрушки-забавы из дерева, папье-маше с необычными устройствами, вызывающими забавляющий эффект (медведи, колющие дерево, карусели, клюющие птички, двигающиеся деревянные резные игрушки и т.п.);
- к игрушкам-забавам относят также наборы фокусов и игрушки-сюрпризы.

Четвёртый вид. Спортивно-моторные игрушки (предназначены для осуществления задач физического воспитания). Это игрушки, развивающие сенсомоторный аппарат, укрепляющие мелкие мышцы, развивающие ловкость, глазомер.

Например:

1. Игрушки для укрепления мышц предплечья и плеча развития силы - серсо, обручи, мячи, кегли, кольцебросы;
2. Игрушки, содействующие развитию основных движений, укрепляющие мышцы ног и туловища - каталки, скакалки, велосипеды, педальные автомобили;
3. Игрушки для групповых игр - настольные крокеты, баскетбольные мячи.

В детском саду должны быть подобраны спортивно-моторные игрушки всех групп, только при этом условии игры могут проводиться в известной системе.

Пятый вид. Театральные игрушки.

К ним относятся: погремушки, колокольчики, бубенцы, дудочки, органчики, детское пианино, куклы-театральные персонажи, а также к этим игрушкам относятся костюмы и элементы костюмов, маски, элементы декора.

Театральные игрушки являются образными, но имеют свое специально педагогическое назначение - служат задачам эстетического воспитания, развития речи, мышления, воображения, способности воспроизведения.

Шестой вид. Строительные игрушки-материалы. Это могут быть: кубики, кирпичики, конус, цилиндр, доски, перекладки, наборы «Конструктор».

С их помощью дети возводят интересные постройки, вокруг которых организуют игры. При изготовлении даже самой простой игрушки ребенок мыслит, преодолевает затруднения, радуется успеху [8].

Актуальными на сегодняшний день считаются конструкторы нового поколения - «LEGO».

Через игрушки ребенку представляется суть человеческих взаимоотношений. Являясь предметом культуры, традиционная игра обозначается носителем социально-культурной информации. Так и Г.Л. Дайн определяет игрушку как особого рода систему, которая помогает маленькому человеку освоить современный жизненный опыт.

Игрушка – это «игривое зеркальце» существования и воображения, а конкретнее, жизни и сознания, так как оно своеобразно отображает мир: природу, общество, объекты культуры, научно-технические успехи, фантазии окружения и так далее. Значимость игрушки многофункциональна.

Игрушка соответствует следующим классификациям:

Во-первых, как способ психологического развития ребенка.

Во-вторых, как средство подготовки его к существованию в нынешней концепции социальных взаимоотношений.

В-третьих, как предмет, служащий для забавы и развлечений.

В зависимости от возраста ребенка изменяются его интересы, меняются игры и игрушки. В.И. Логинова и П.Г. Саморукова считают, что с трудовым процессом взрослых ребёнка необходимо знакомить как можно раньше, это поможет воспитать уважение к труду, понять составляющие трудовых обязанностях взрослых, познакомить с орудиями труда [4, С. 23-27].

Таким образом, игра является главной движущей силой развития детей дошкольного возраста. Она помогает развивать все высшие психические функции и формировать личность ребенка. Во время игры дети делают первые открытия, переживают моменты вдохновения, развивают свою фантазию и воображение, а также формируют инициативную и пытлившую личность. Для того, чтобы игра была хорошей и веселой, детям нужны подходящие игрушки, которые соответствуют их возрастным особенностям и помогают формированию положительных черт их личности.

Игровая деятельность является одним из основных способов обучения и развития детей дошкольного возраста. Она помогает детям изучать окружающий мир, учиться взаимодействовать с другими людьми, развивать социальные и коммуникативные навыки. Кроме того, игры помогают детям учиться решать проблемы, развивать логическое мышление и креативность. Важно, чтобы родители и педагоги выбирали игрушки, которые подходят для каждого возраста и помогают детям развиваться в различных областях.

Список литературы

1. Богданова, Н.А. Психологические трудности развития Я – идентичности младших школьников. – 2000. – С. 42.
2. Васильева, В.Ю. Специфика развития самосознания в старшем дошкольном возрасте / В. Ю. Васильева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 19. — С. 366-367. — URL: <https://moluch.ru/archive/205/50227/> (дата обращения: 03.04.2023).
3. Гайфулин А.В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки. 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-teoreticheskie-podhody-v-opredelenii-ponyatiya-samootsenki> (дата обращения: 10.04.2023).
4. Логинова В.И., Саморукова П.Г. Формирование представлений о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 2013. – №9. – С. 23-27.
5. Павлова О.С. Психология депривации. Словарь специальных терминов и понятий. — 2021.— С. 71.
6. Семышева В.М. Словарь терминов и понятий по курсу / Психология и педагогика. - 2014 г.
7. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей: популярное пособие для родителей и педагогов. – 2004. – С.240.
8. Флерина Е.А. Игра и игрушка. Пособие для воспитателя детского сада. 1973. URL:[https://gra.cfuv.ru/courses/monvnsh/Doc/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Флерина%20Е.А.%20Игра%20и%20игрушка.pdf](https://gra.cfuv.ru/courses/monvnsh/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Флерина%20Е.А.%20Игра%20и%20игрушка.pdf)
9. Хилько, М.Е. Возрастная психология: краткий курс лекций – 2014. – С. 200.

УДК 159.99

Викулина Н.Б. Развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольника средствами арт-терапии в работе педагога-психолога ДОО

Викулина Надежда Борисовна

Педагог-психолог MAOU «Прогимназия № 81» г. Сыктывкар
Nadin1984-16@mail.ru

Development of emotional intelligence and emotional-volitional sphere of a preschooler by means of art therapy in the work of a teacher-psychologist of preschool organization

Vikulina Nadezhda Borisovna

Teacher-psychologist of MAOU "Progymnasium No. 81" Syktyvkar

Аннотация. В данной статье освещается опыт работы педагога-психолога ДОО над развитием эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольников средствами арт-терапии. Статья написана с целью раскрытия основных принципов развития эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы у дошкольников, этапов, форм и методов развивающей работы педагога-психолога с детьми дошкольного возраста в рамках реализующейся на базе дошкольного отделения MAOU «Прогимназия № 81» г. Сыктывкара дополнительной развивающей психолого-педагогической программы «Я – радуга!».

Ключевые слова: ребенок, эмоции, дошкольный возраст, педагог-психолог, развитие, эмоциональный интеллект, арт-терапия.

Abstract. This article highlights the experience of a teacher-psychologist of preschool educational institutions on the development of emotional intelligence and emotional-volitional sphere of preschoolers by means of art therapy. The article is written in order to reveal the basic principles of the development of emotional intelligence and emotional-volitional sphere in preschoolers, stages, forms and methods of developing work of a teacher-psychologist with preschool children within the framework of the additional developmental psychological and pedagogical program "I am a rainbow!" implemented on the basis of the preschool department of the MAOU "Progymnasium No. 81" in Syktyvkar.

Keywords: kid, emotions, preschool age, teacher-psychologist, correction, development, emotional intelligence, art therapy.

Основной принцип ФГОС ДО – полноценное проживание ребёнком всех этапов детства. Этот принцип осуществляется через обеспечение эмоционального благополучия каждого ребёнка, поддержку индивидуальности и инициативы детей, ориентацию на уровень развития ребёнка. Полноценное проживание ребёнком всех этапов детства невозможно без эмоционального отклика ребёнка на окружающую действительность, без выражения эмоций и чувств. Эмоции играют важную роль в адаптации и социализации личности ребенка дошкольного возраста. В разделе 2.6. ФГОС ДО отмечается важность развития эмоционально интеллекта дошкольника, его

эмоциональной отзывчивости, эмпатии, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками [16].

Дошкольный возраст разнообразен эмоциями и чувствами, требует от ребенка правильного их понимания и соответствующего выражения. Эмоции в норме регулируют восприятие, внимание, память, мышление и другие психические процессы ребенка, а также его деятельность [15]. Даже нормально развивающиеся дети часто подвержены влиянию переполняющих их чувств и не всегда могут управлять эмоциями. Требуется достаточно времени и сил для того, чтобы ребенок научился осознавать переживания, понимать эмоции других детей и взрослых. Важно научить ребенка управлять эмоциями. Такое умение позволит дошкольнику произвольно контролировать поведение (эмоционально-волевая сфера) и будет способствовать положительной коммуникации с окружающими.

Педагог-психолог в ДОО отвечает за грамотную организацию психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Приоритетное направление психолого-педагогического сопровождения - коррекционно-развивающая и профилактическая работа. Коррекция и развитие в обязательном порядке включают в себя работу с эмоциональным интеллектом ребенка дошкольного возраста.

Международная практика показывает, что дошкольный возраст — это наиболее значимая ступень, для развития эмоционального интеллекта [1].

Возрастная психология и педагогика объясняют поэтапное развитие и становление личности человека, переход от одного этапа развития личности к другому сопровождается возрастным кризисом — особые, относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психическими изменениями [12].

Много затруднений во взрослении ребёнка вызывает у родителей, как правило, кризис 3-х лет – возрастной кризис, возникающий при переходе от раннего возраста к дошкольному, сопровождающийся резкой и кардинальной перестройкой сложившихся личностных механизмов и становлением новых черт сознания и личности ребёнка, а также переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими [14]. Кризисный период развития сопровождается эмоциональной неустойчивостью ребёнка, а в период младшего дошкольного возраст, когда эмоционально-волевая сфера только начинает формироваться, эмоциональный интеллект еще не сформирован, даже на малейший раздражитель ребёнок реагирует неоправданно интенсивными откликами.

Как показывает практика, педагог-психолог в ДОО регулярно сталкивается с запросами родителей об индивидуальном консультировании или проведении индивидуальных коррекционных и развивающих занятий с детьми, касающимися именно вопросов возрастного кризиса трех лет.

Мы провели анализ поступающих запросов к педагогу-психологу от родителей детей (возраст 2 – 3 года) за 2020 – 2021, 2021 - 2022 уч.гг. (см. табл. 1).

Таблица 1. Анализ поступающих запросов от родителей воспитанников (возраст 2 – 3 года) за 2020 – 2021, 2021 - 2022 уч.гг.

Учебный год	Общее количество запросов к педагогу-психологу от родителей в учебном году	Направленность запроса	Количество запросов в учебном году	% от общего количества запросов родителей в
20 - 21	69	Особенности поведение ребенка (родитель не справляется)	12	17,4
		Особенности проявления эмоций ребенка (родитель не справляется)	23	33,3
		Особенности развития когнитивной сферы ребенка	8	11,6
		Особенности развития личностной сферы ребенка, из них:	16	23,2
		Агрессия	5	7,25
		Тревожность/страхи	7	10,15
		Истерики	4	5,8
		Коммуникация	0	0
		Адаптация к ДОО	10	14,5
21 - 22	57	Особенности поведение ребенка (родитель не справляется)	9	15,8
		Особенности проявления эмоций ребенка (родитель не справляется)	17	29,9
		Особенности развития когнитивной сферы ребенка	4	7,0
		Особенности развития личностной сферы ребенка, из них:	19	33,3
		Агрессия	4	7,0
		Тревожность/страхи	7	12,3
		Истерики	5	8,8
		Коммуникация	3	5,3
		Адаптация	8	14,0

Из представленных в таблице 1 данных о направленности запросов родителей детей трехлетнего возраста к педагогу-психологу можно условно выделить запросы, касающиеся сферы: эмоциональный интеллект (все запросы о проявлении эмоций: особенности проявления эмоций ребенка, особенности развития личностной сферы ребенка (агрессия, тревожность/страхи, истерики, коммуникация). Доля данных запросов, а также сводный анализ за 2 учебных года представлена в Диаграммах 1 – 3.

Из представленных данных видно, что на долю обращений родителей детей трехлетнего возраста к педагогу-психологу, более 50% запросов приходится на запросы – эмоциональная сфера, эмоциональный интеллект. Данная тенденция прослеживается на протяжении двух учебных лет.

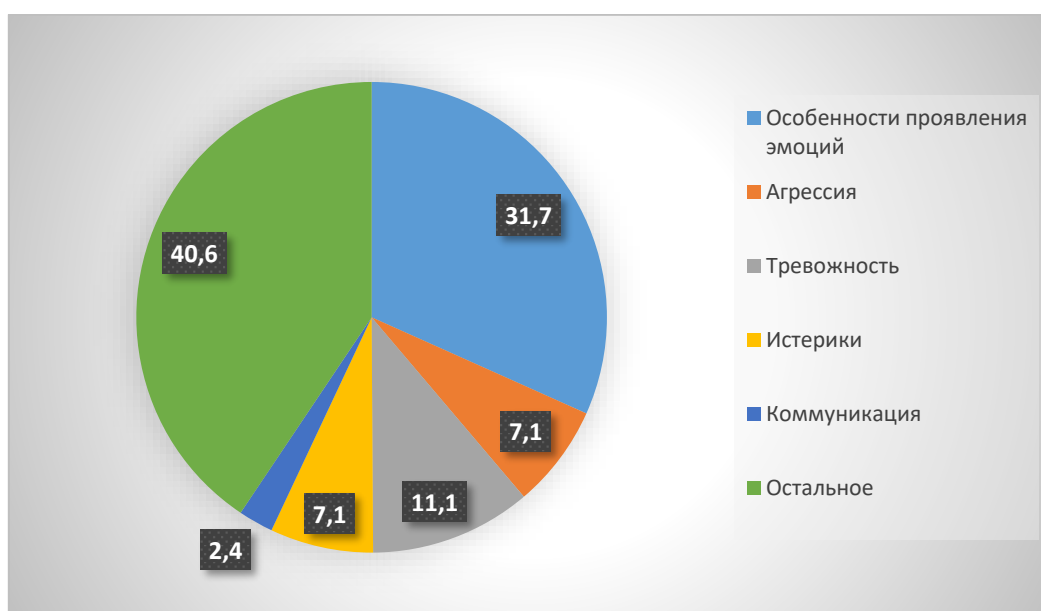


Диаграмма 1. Направленность запросов родителей воспитанников трехлетнего возраста к педагогу-психологу за 2020 – 2021 уч.г.

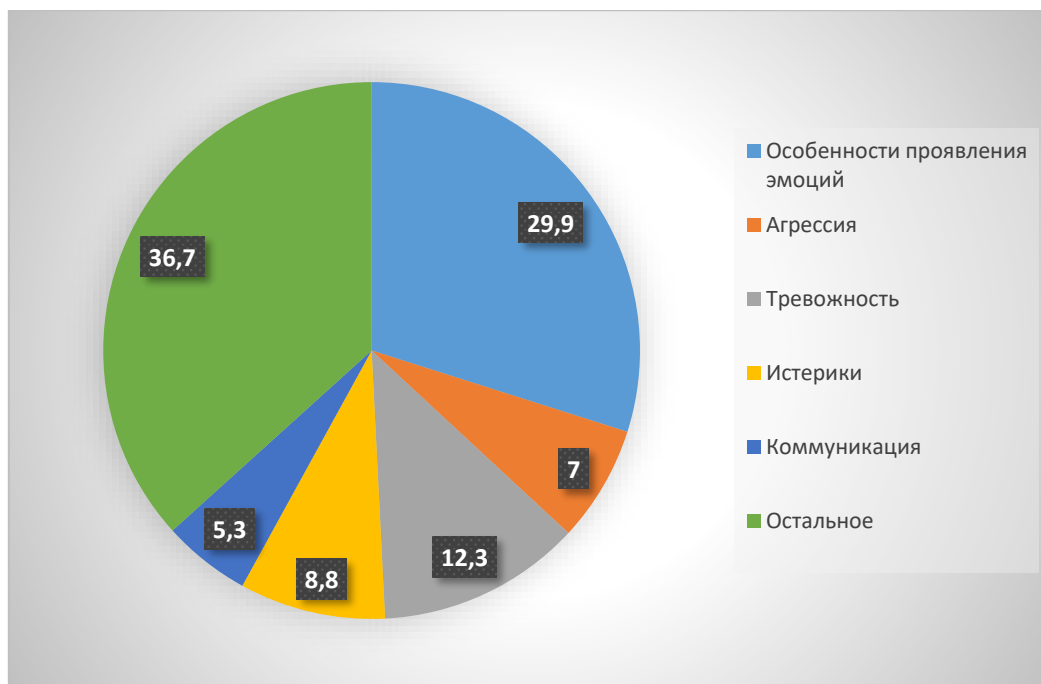


Диаграмма 2. Направленность запросов родителей воспитанников трехлетнего возраста к педагогу-психологу за 2021 – 2022 уч.г.



Диаграмма 3. Сводный анализ направленности запросов родителей воспитанников трехлетнего возраста к педагогу-психологу за два учебных года.

В период среднего дошкольного возраста активно развивается психика ребенка. Это самый продуктивный, результативный и эффективный этап взросления дошкольника, в течение которого когнитивные функции и личностные особенности ребенка активно развиваются. В этот период родители замечают взросление ребенка. У дошкольника 4-5 лет начинает развиваться эмоционально-волевая сфера,

развивается эмоциональный интеллект (способность человека распознать собственные чувства и эмоции, умение вызывать нужные эмоции созидания, управлять негативными чувствами; понимать эмоции и чувства других, выстраивать на основе понимания конструктивные взаимоотношения с окружающими людьми), появляется первое непосредственное осознание своих и чужих эмоций и чувств (формируются первичные навыки рефлексии, эмпатии). Общение со сверстниками приносит детям радость и умение придерживаться определенных норм поведения. Ребенок расширяет круг общения и впускает в него первых друзей, вспоминая о них, ожидая новых встреч [8]. Важно в этот момент взросления ребёнка способствовать проявлению у него эмоциональной отзывчивости, что невозможно без понимания эмоций и чувств. В среднем дошкольном возрасте дети только учатся управлять эмоциями и контролировать эмоциональные проявления. И невозможность понимать и контролировать эмоции, адекватно выражать отрицательные эмоции влияет на качество построения общения со сверстниками в этом возрасте. Часто эмоционально несдержанные (дети с высокой эмоциональной лабильностью) и «эмоционально глухие» дети «отталкивают» от себя сверстников своим «плохим» поведением.

Педагог-психолог ДОО начиная со среднего дошкольного возраста часто планирует и проводит диагностические исследования на изучение уровня личностной тревожности, агрессивности, коммуникативных способностей воспитанников. Для исследований используются следующие методики: тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [7]; анкета «Критерии агрессивности» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко) [9]; карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) [17].

В таблице 2 представлены результаты данных диагностик за 2020 – 2021 и 2021 – 2022 уч. гг.

Таблица 2. Анализ диагностики уровня тревожности и агрессивности, уровня коммуникативных способностей.

Критерии диагностики	Уровень	Средняя дошкольная группа (% участников)		Старшая дошкольная группа (% участников)	
		сентябрь	май	сентябрь	май
2020 – 2021 уч.г.					
Уровень личностной тревожности ребенка	Высокий	39	28	36	24
	Средний	21	15	42	21
	Низкий	40	57	22	55
Уровень агрессивности ребенка	Высокий	27	15	21	18
	Средний	51	33	39	30
	Низкий	22	52	40	52
Уровень коммуникативных способностей ребенка	Очень высокий	0	7	14	23
	Высокий	3	21	29	42
	Средний	42	51	27	30
	Низкий	55	21	30	5
2021 – 2022 уч.г.					
Уровень личностной тревожности ребенка	Высокий	36	21	28	18
	Средний	28	12	15	9
	Низкий	36	67	57	73
Уровень агрессивности ребенка	Высокий	0	0	15	7
	Средний	24	18	33	21
	Низкий	76	82	52	72
Уровень коммуникативных способностей ребенка	Очень высокий	0	14	7	18
	Высокий	0	28	21	49
	Средний	39	44	41	23
	Низкий	61	14	31	10

Хочется сразу отметить, что, как видно из таблицы 2, диагностика проводилась педагогом-психологом 2 раза за учебный год. Это обусловлено тем, что на тот момент на базе дошкольного отделения МАОУ «Прогимназия № 81» г. Сыктывкара реализовывалась программа по развитию эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольников, и данные, полученные в ходе диагностики использовались для оценки эффективности реализации программы.

Изучая таблицу 2 видно, что на протяжении 2-х учебных лет, примерно 1/3 воспитанников среднего дошкольного возраста имеет на начало учебного года высокий уровень личностной тревожности и больше половины воспитанников имеют низкий уровень коммуникативных способностей.

Снижение уровня тревожности и развитие коммуникативных способностей не возможны без соответствующего развития таких составляющих как: эмоциональный интеллект и эмоционально-волевая сфера.

В период старшего дошкольного возраста (5 – 6 лет) сверстник становится значимым в глазах ребенка. Эмпатийные проявления развиваются. Дети становятся способными к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Могут проявлять такие эмоции, как доброжелательность, чуткость, сострадание, сочувствие и заботу. Развитие эмоционально-волевой сферы и эмоционального интеллекта дошкольника близки к достижению своего «пика». Восприимчивые дети старшего дошкольного возраста, испытывающие затруднения в деятельности (особенно значимой), подвергаются нарастающему психоэмоциональному напряжению, излишней тревоге, волнению. Как результат, неустойчивое эмоциональное состояние, сложности с контролем и проявлением негативных эмоций. Необходимо психологически готовить ребенка к возможным трудностям, стратегиям преодоления. Неподготовленный ребенок, столкнувшись с трудностями, впадет в отчаяние, снизится мотивация к деятельности, повысится уровень тревожности, появится страх перед новой деятельностью. В дальнейшем это окажет негативное влияние на учебную деятельность ребенка. В этот момент взросления ребёнка надо также работать с ним над осознанием, пониманием и принятием своих и чужих эмоций и чувств, над развитием эмпатии, рефлексии, уверенности в себе, над снижением тревожности, над развитием эмоционально-волевой сферы.

В Таблице 2. Также видно, что дети старшего дошкольного возраста (примерно 30%) на начало учебного года все равно имеют повышенный уровень личностной тревожности и сниженный уровень коммуникативных способностей.

Анализируя данные запросов родителей, результаты диагностических исследований в 2020 – 2021 уч. г., возникла идея создания развивающей программы для работы педагога-психолога. Основной идеей программы является развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы у дошкольников 3 – 5 лет, используя эффективный и интересный метод работы, не перегружающий психику ребенка.

Свой выбор остановили на методе арт-терапии. Это обусловлено рядом причин. Арт-терапия представляет собой метод коррекции и развития посредством творчества. Причем, важен сам процесс, а не конечный продукт и оценка [13]. Арт-терапия – это развитие и гармонизация личности, помогающие при решении любых проблем [4]. Искусство: литература, музыка, изобразительное искусство, легко

воспринимается детьми, и способствует целенаправленному эмоциональному развитию ребенка. Арт-терапевтические методы позволяют решать сложные и наиболее проблемные эмоциональной и личностной сферы дошкольника, без давления и вмешательства со стороны взрослого, а через самопознание и отработку негативных чувств и эмоций ребёнком. Арт-терапевтические занятия – это безопасное пространство, где ребенок может в полной мере выразить себя и проявлять свой талант. Арт-терапия одинаково эффективна с тихими замкнутыми детьми, и с гиперактивными «хулиганами» [10]. Техники, применяемые в группах, гармонизируют эмоциональное состояние ребенка, снижают уровень стресса и тревоги. Работа в арт-терапевтической технике дает детям возможность овладеть необходимыми навыками выражения, осознания, отреагирования и контроля эмоций простыми и доступными для понимания методами, и приемами.

Программа направлена на то, чтобы дать ребенку возможность осознать и испытать всю гамму чувств и эмоций, научить выражать, понимать и дифференцировать свои чувства и эмоции, и помочь «отработать» отрицательные и положительные эмоции.

Отличительная особенность программы заключается в использовании художественного творчества как способа психологической работы с детьми. Программа является развивающей, что позволяет применять ее в дополнение к реализуемой в ДОО Образовательной программе дошкольного образования. Данная программа направлена на то, чтобы по средствам арт-терапии помочь развитию ребенка на всех его возрастных этапах дошкольного детства.

Программа по развитию эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольников 3 – 5 лет средствами арт-терапии «Я – радуга!», направлена на развитие личности ребенка дошкольного возраста через арт-терапевтические средства самовыражения. Программа ориентирована на возрастные, индивидуальные, психологические особенности каждого ребёнка; создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его самовыражения, позитивной социализации и адаптации, личностного развития.

Программа по арт-терапии основана на комплексном подходе, имеет индивидуальную развивающую направленность и ориентирована на решение детьми дошкольного возраста задач активизации внутреннего потенциала, повышения мотивации к различным видам художественной деятельности, развития творческой активности, формирования адекватного межличностного поведения и конструктивного общения на основе эмоциональнозначимой деятельности. В

результате удовлетворяется интерес к разрушительным действиям, выплескиваются отрицательные эмоции, высвобождается психологическая энергия, и дети становятся спокойнее и расслабленнее. Демонстративность, негативизм, агрессия уступают место инициативности и творчеству. Происходит планомерное развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольников.

В занятия включены следующие разделы арт-терапии: изотерапия, песочная терапия, акватерапия, сказкотерапия, что во многом повышает эффективность овладения детьми разными формами и средствами самовыражения и самопознания, способствует снижению психоэмоционального напряжения, коррекции тревожности, агрессивности, развитию творчества и инициативности для полноценного формирования психологического здоровья дошкольника.

В программе использовались материалы авторских программ и разработок: «Цветной мир» (Мардер Л.Д.) [11], «Азбука эмоций» (И.В. Ковалец) [5], «Чудеса на песке» (Грабенко Т.М., Зенкевич-Евстигнеева Т.Д.) [2], «Подарки фей» (Капская А.Ю., Мирончик Т.Л.) [3], «Сказочная шкатулка» (Л.М. Костина) [6].

Цель программы: формирование и развитие детей дошкольного возраста (3 – 5 лет), развитие эмоционально-волевой сферы и эмоционального интеллекта средствами арт-терапевтических приемов самовыражения и самопознания.

Задачи программы:

- научить ребёнка дифференцировать и выражать свои чувства и эмоции;
- научить ребёнка положительному самоотношению и принятию других людей;
- обучить ребёнка рефлексивным умениям, развивать их;
- снизить психоэмоциональное напряжение, в том числе в период возрастных кризисов;
- корректировать повышенную тревожность, агрессивность, негативизм;
- способствовать развитию у ребёнка творчества и инициативности;
- развивать у ребёнка социально-коммуникативные навыки;
- развивать у ребёнка мелкую моторику, зрительно-двигательную координацию, представление об окружающем мире, самоконтроль и волевые качества;
- способствовать самопознанию ребёнка, осознанию своих и чужих чувств и эмоций;
- формировать у ребёнка потребность в саморазвитии.

Средства и техники арт-терапии позволяют реализовать поставленные задачи полностью.

Ожидаемые результаты.

Программа «Я – радуга!» рассчитана на 3 учебных года. В результате реализации программы ожидается, что негативные проявления возрастного кризиса 3-х лет будут протекать мягче, будет развиваться эмоционально-волевая сфера и эмоциональный интеллект дошкольника.

Тем самым будут обеспечиваться основные социокультурные потребности личности: принятие социальных норм общества и выстраивание собственной модели поведения в соответствии с нормами. У ребёнка разовьются способности к социальной адаптации, сгладятся негативные стороны поведения, что обеспечит его успешную социализацию в дальнейшем. Ребёнок может полноценно, «не мешая себе», развиваться, расти, проявлять инициативу и творчество, выстраивать уважительные отношения с сверстниками и взрослыми, и успешное взаимодействие с ними.

Программа на развитие эмоционального интеллекта предназначена для работы педагога-психолога ДОО с детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Каждое занятие четко структурировано, в зависимости от года обучения по Программе, структура занятий усложняется. Любое занятие включает в себя определенные этапы:

1. Подготовительный.

Основная цель: настроить детей на работу, организовать, установить с ними контакт, создать положительное эмоциональное состояние.

2. Основной.

Основная цель: проработка запланированной темы, включение детей в арт-терапевтическую деятельность через показ способа (техники) действия (прослушивание и последующую работу со сказкой и т.п.), постановку задачи.

3. Заключительный.

Основная цель: подведение итогов, анализ вместе с детьми выполненных работ, сравнение работы с задачами, рефлексия.

Формы и методы работы.

Используемые в программе формы работы:

- фронтальные занятия;
- творческая работа;
- рефлексия.

Используемые в программе основные методы работы:

- **Словесный** – предварительная беседа, рассказ, объяснение, чтение и обсуждение художественной литературы (сказкотерапия), образное слово, словесный инструктаж с использованием терминов.
- **Наглядный** – показ образца изделия, анализ образца. Использование в работе иллюстраций, фотографий, пиктограмм, презентаций, видеоматериалов. Составление плана работы.
- **Практический** – выполнение работы под руководством педагога и самостоятельно. Творческая, исследовательская деятельность. Изготовление изделия, составление плана действий.
- **Арт-терапия** – арт-терапевтическая деятельность, направленная на отработку заданной темы.

Используемые диагностические методики, представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Диагностические методики, используемые в Программе.

Предмет оценивания	Методика, автор	Возрастной диапазон
Эмоциональная сфера	Диагностика эмоциональной сферы ребенка (Л.П. Стрелкова) [15].	5 – 7 лет
Уровень личностной тревожности ребенка	Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [7]	4 – 7 лет
Уровень агрессивности ребенка	Анкета «Критерии агрессивности (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко) [9].	4 – 7 лет
Оценка социально-коммуникативных навыков	Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) [19].	3 – 7 лет

Требования к специалистам.

Реализацией Программы должен заниматься педагог-психолог ДОО, соответствующий Профессиональному стандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Также реализация Программы подразумевает владение педагогом-психологом основными профессиональными компетенциями в соответствии с ФГОС ДО.

Требования к опыту работы, трудовому стажу, квалификации специалиста (педагога-психолога) не предъявляются.

Оценка эффективности реализации программы

С целью определения результативности реализации Программы педагогом-психологом проводилась первичная и итоговая диагностика детей-участников. Результаты диагностики качественных показателей представлены в таблицах 4, 5, количественных в таблице 6.

Таблица 4. Анализ диагностики эмоциональной сферы ребенка (Л.П. Стрелкова).

Критерии диагностики	Критерий оценивания	2020 – 2021 уч.г.					
		Младшая дошкольная группа (% участников)		Средняя дошкольная группа (% участников)		Старшая дошкольная группа (% участников)	
		сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
Использование детьми мимики и пантомимики при показе различных эмоциональных состояний.	Полностью	0	0	12	36	64	87
	Частично	24	45	45	58	31	13
	Не использует	76	55	43	6	5	0
Выразительность речи детей при передаче различных эмоциональных состояний.	Полностью	0	0	9	21	43	64
	Частично	18	36	27	39	46	33
	Не передает	82	64	64	40	11	3
Узнавание детьми графических изображений различных эмоциональных состояний.	Полностью	0	0	36	69	55	87
	Частично	58	76	55	31	45	13
	Не узнает	42	24	9	0	0	0
Понимание детьми эмоционального состояния окружающих и причин его возникновения.	Полностью	0	0	0	18	27	39
	Частично	15	42	27	39	45	55
	Не понимает	85	58	73	43	28	6
Понимание детьми своего эмоционального состояния и причин его возникновения.	Полностью	0	0	9	36	45	69
	Частично	18	48	45	60	55	31
	Не понимает	82	52	46	4	0	0
2021 – 2022 уч.г.							
Использование детьми мимики и пантомимики при показе различных эмоциональных состояний.	Полностью	0	0	0	45	36	91
	Частично	27	48	45	51	58	9
	Не использует	73	52	55	4	6	0
Выразительность речи детей при передаче различных эмоциональных состояний.	Полностью	0	0	0	40	21	73
	Частично	18	39	36	53	39	27
	Не передает	82	61	64	7	40	0

Узнавание детьми графических изображений различных эмоциональных состояний.	Полностью	0	0	0	75	69	90
	Частично	55	76	76	25	31	10
	Не узнает	45	24	24	0	0	0
Понимание детьми эмоционального состояния окружающих и причин его возникновения.	Полностью	0	0	0	35	18	69
	Частично	18	48	42	45	39	28
	Не понимает	82	52	58	17	43	3
Понимание детьми своего эмоционального состояния и причин его возникновения.	Полностью	0	0	0	42	36	72
	Частично	15	45	48	58	60	28
	Не понимает	85	55	52	0	4	0

По результатам входящей и итоговой диагностики по всем показателям эмоциональной сферы произошли существенные сдвиги уже на первом году обучения. Самые большие сдвиги видны по показателям «использование мимики и пантомимики» (от 0% до 91% участников), «узнавание графических изображений эмоций» (от 0% до 87% участников), «понимание своего эмоционального состояния» (от 0% до 69% участников). «Понимание детьми эмоций других людей и причин их возникновения» в первый год реализации Программы имел самый небольшой прирост (до 39% участников), но на второй год реализации этот показатель возрос у 69% участников. Реализация Программы на втором году обучения укрепила и упрочила положительную динамику. Можно сделать вывод о том, что в результате планомерной работы по Программе развивается эмоциональный интеллект дошкольников, достигаются качественные показатели эффективности по данному критерию.

Таблица 5. Анализ диагностики по Карте наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

		2020 – 2021 уч.г.					
Критерии диагностики	Критерий оценивания	Младшая дошкольная группа (% участников)		Средняя дошкольная группа (% участников)		Старшая дошкольная группа (% участников)	
		сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
Коммуникативные качества							
Эмпатийность	Всегда	0	0	3	12	28	45
	Часто	0	0	21	28	45	39
	Редко	100	100	76	60	27	16
Доброжелательность	Всегда	9	18	15	28	36	45
	Часто	24	33	39	45	45	30
	Редко	67	49	46	27	19	6
Искренность	Всегда	28	32	36	58	58	66
	Часто	28	39	28	31	36	28
	Редко	44	29	36	11	6	6
Открытость в общении	Всегда	9	18	24	36	39	45
	Часто	15	30	27	45	48	51
	Редко	76	52	49	19	13	4
Конфронтация	Всегда	0	0	9	24	36	48
	Часто	0	0	18	21	39	42
	Редко	100	100	73	55	25	10
Инициативность	Всегда	12	27	30	45	51	54
	Часто	30	48	45	51	42	46
	Редко	58	25	25	4	7	0
Коммуникативные действия и умения							
Организационные	Всегда	0	0	12	28	39	45
	Часто	0	0	36	45	30	33
	Редко	100	100	52	27	31	22
Перцептивные	Всегда	0	0	12	30	28	36
	Часто	0	0	24	45	33	33
	Редко	100	100	64	25	39	31
Оперативные	Всегда	0	0	28	42	48	87
	Часто	0	0	42	36	45	13
	Редко	100	100	30	22	7	0
2021 – 2022 уч.г.							
Коммуникативные качества							
Эмпатийность	Всегда	0	0	0	18	12	42
	Часто	0	0	0	36	28	39
	Редко	100	100	100	46	60	19
Доброжелательность	Всегда	9	18	18	39	28	48
	Часто	27	42	33	51	45	39
	Редко	64	40	49	10	27	13
Искренность	Всегда	28	35	32	60	58	69
	Часто	28	42	39	31	31	31
	Редко	44	23	29	9	11	0
Открытость в общении	Всегда	9	24	18	39	36	48
	Часто	18	33	30	45	45	52
	Редко	73	43	52	16	19	0
Конфронтация	Всегда	0	0	0	28	24	48
	Часто	0	0	0	33	21	42
	Редко	100	100	100	39	55	10
Инициативность	Всегда	9	30	27	45	45	57

	Часто	27	42	48	51	51	43
	Редко	64	28	25	4	4	0
Коммуникативные действия и умения							
Организационные	Всегда	0	0	0	24	28	48
	Часто	0	0	0	42	45	36
	Редко	100	100	100	34	27	16
Перцептивные	Всегда	0	0	0	28	30	45
	Часто	0	0	0	41	45	42
	Редко	100	100	100	31	25	13
Оперативные	Всегда	0	0	0	39	42	90
	Часто	0	0	0	39	36	10
	Редко	100	100	100	22	22	0

Показатели социально-коммуникативных навыков детей-участников также растут. Самый небольшой прирост показывают коммуникативные действия и умения. Это объясняется тем, что дети 5-ти лет еще не в полной мере овладевают речью, могут иметь различные речевые нарушения и затруднения, особенности воспитания. Тем не менее прирост этих показателей также увеличивается, причем на второй год реализации Программы прирост более очевиден (у 45 – 48% участников, и у 90% участников). Из коммуникативных качеств самый большой рост показывают «искренность» и «инициативность» (у 57% участников и у 69% участников соответственно на втором году реализации). Прирост показателя «конфронтация» пока не имеет количественного увеличения ко второму году реализации Программы. Скорее всего это обусловлено возрастными и личностными особенностями развития (детям 5-ти лет еще сложно отстаивать свою точку зрения бесконфликтно, подбирая аргументированные доказательства). Возможно следует предлагать на занятиях больше заданий, связанных с данным коммуникативным качеством. Можно сделать вывод о том, что в результате планомерной работы по Программе достигаются качественные показатели эффективности развития и социально-коммуникативных навыков. Дети становятся инициативными, доброжелательными, проявляют эмпатию, учатся договариваться и активно качественно взаимодействовать друг с другом и со взрослым.

Таблица 6. Анализ диагностики уровня тревожности и агрессивности, уровня коммуникативных способностей.

		2020 – 2021 уч.г.					
Критерии диагностики	Уровень	Младшая дошкольная группа (% участников)		Средняя дошкольная группа (% участников)		Старшая дошкольная группа (% участников)	
		сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
		Уровень личностной тревожности ребенка	Высокий	-	-	39	28
	Средний	-	-	21	15	42	21
	Низкий	-	-	40	57	22	55
Уровень агрессивности ребенка	Высокий	31	24	27	15	21	18
	Средний	39	24	51	33	39	30
	Низкий	30	52	22	52	40	52
Уровень коммуникативных способностей ребенка	Очень высокий	0	0	0	7	14	23
	Высокий	0	0	3	21	29	42
	Средний	28	39	42	51	32	30
	Низкий	72	61	55	21	25	5
		2021 – 2022 уч.г.					
Уровень личностной тревожности ребенка	Высокий	-	-	36	21	28	18
	Средний	-	-	28	12	15	9
	Низкий	-	-	36	67	57	73
Уровень агрессивности ребенка	Высокий	28	18	0	0	15	7
	Средний	42	21	24	18	33	21
	Низкий	30	61	76	82	52	72
Уровень коммуникативных способностей ребенка	Очень высокий	0	0	0	14	7	18
	Высокий	0	0	0	28	31	49
	Средний	24	36	39	44	41	23
	Низкий	76	64	61	14	21	10

На момент проведения входящей диагностики в течении двух лет реализации Программы самое большое количество детей с высоким уровнем агрессивности выявляется в младшем дошкольном возрасте (у 31% участников и у 28% участников соответственно). Этот показатель значительно снижается к концу года (у 7% участников и у 10% участников), при этом повышается доля детей с низким уровнем агрессивности (на 22% в первый год и на 29% во второй). Также снижается и доля детей с высоким уровнем тревожности (на 11 – 12%), значительно повышается доля детей с низким уровнем тревожности (на второй год реализации у 73% участников). Положительная динамика наблюдается и в развитии коммуникативных способностей. Низкий уровень к концу второго года обучения показало только 18% воспитанников среднего дошкольного возраста и 10% старшего дошкольного. Тогда как на начало обучения по Программе низкий уровень коммуникативных способностей демонстрировало 55% детей среднего дошкольного возраста и 25% - старшего дошкольного возраста.

Все приведенные данные свидетельствуют о том, что реализация Программы действительно положительно влияет на развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы детей в дошкольном возрасте.

Таким образом можно сказать, что, разработанная программа развития эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольников «Я – радуга!», основанная на использовании арт-терапевтических технологий и реализованная на базе дошкольного отделения МАОУ «Прогимназия № 81» г. Сыктывкара с воспитанниками 3 – 5 лет, способствовала позитивным изменениям в развитии эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольников. Анализ данных показал, что реализация программы помогает в снижении уровня тревожности и уровня агрессивности, развитии эмоциональной сферы и коммуникативных способностей у воспитанников. Работа педагога-психолога по развитию эмоционального интеллекта и эмоционально-волевой сферы дошкольников методами и средствами арт-терапии доказала свою эффективность и может использоваться в дальнейшем.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. –М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2012. – 478 с.
2. Грабенко Т.М., Зенкевич-Евстигнеева Т.Д. Игра с песком: практикум по песочной терапии: [6+] / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зенкевич-Евстигнеева - Санкт-Петербург; Москва: Речь, 2022. – 252 с.
3. Капская А.Ю., Мирончик Т.Л. Планета чудес. Развивающая сказкотерапия для детей. СПб.: Речь, 2008. - 224 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: [16+] / М. В. Киселева. - Санкт-Петербург: Речь; Москва: Речь, 2022. - 158 с.
5. Киселёва Т.С. Азбука эмоций: [для занятий взрослых с детьми (текст читают взрослые): для дошкольного возраста: 0+] / Т. Киселёва, Е. Сергиенко, Е. Хлевная. - Москва: АСТ, Малыш, 2021. - 159 с.
6. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
7. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2006. - 198 с.
8. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Д. Кошелева. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
9. Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М. Практическая психология для воспитателя (Выпуск 2). — Киев, 1992.
10. Лебедева Л.Д. Практика Арт-терапии: Подходы, диагностика, система занятий, Спб.: Речь, 2008. – 256 с.
11. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного возраста. – М.: Генезис, 2007. – 143 с., ил.

12. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития и бытия личности: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология", "Социальная психология", "Педагогика"* : в двух томах / В. С. Мухина. - 18-е изд., перераб. и доп. - Москва: Наука, 2022.
13. *Психодиагностика в арт-терапии: монография* / А. И. Копытин. - Санкт-Петербург: Речь; Москва: Речь, 2022. - 284 с.
14. *Психология развития: словарь* / ред. А. Л. Венгер. - Москва: PerSe; СПб.: Речь, 2005. - 175 с.
15. Стрелкова Л.П. *Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры.* - 5-е изд., перераб. и доп. - Москва, 2019. – 116 с.
16. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс]*. – Режим доступа: <http://fgos.ru>
17. Щетинина А.М. *Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие.* - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2020. - 88 с.

УДК 159.922.8

Матреникова М.Н. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с трудностями общения

Матреникова Мария Николаевна

студентка факультета исторического и правового образования
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
г. Волгоград
matrennikovam@mail.ru

Features of emotional intelligence in adolescents with communication difficulties

Matrennikova Maria Nikolaevna

student of the Faculty of Historical and Legal Education
Volograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd

Аннотация. Данная статья содержит в себе теоретическое исследование эмоциональной сферы подростков, испытывающих трудности в общении со сверстниками или представителями старшего поколения. В рамках проведенного исследования были представлены понятия «общение» и «трудности общения» в контексте подросткового возраста, предоставлены средства диагностирования возможных затруднений в коммуникативной деятельности данной категории, приведены факторы, которые могут стать поводом для появления затруднений в общении. На основе изложенных положений были выявлены особенности эмоционального интеллекта подростков с трудностями общения. А также приведены биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта подростков, что доказывает важность изучения эмоциональной сферы данной возрастной категории.

Ключевые слова: особенности эмоционального интеллекта, подростки, трудности общения, методики диагностики.

Abstract. The article contains a theoretical study of the emotional sphere of adolescents experiencing difficulties in communicating with peers or representatives of the older generation. Within the framework of the study, the concept of "communication" and "communication difficulties" in the context of adolescence were presented, means of diagnosing possible difficulties in the communicative activity of this category were provided, factors that may cause difficulties in communication were given. On the basis of the above provisions, the features of the emotional intelligence of adolescents with communication difficulties were identified. Biological and social prerequisites for the development of emotional intelligence of adolescents are also given, which proves the importance of studying the emotional sphere of this age category.

Keywords: emotional intelligence, features of emotional intelligence, adolescents, communication difficulties, diagnostic methods.

Достаточно высокий уровень эмоционального интеллекта может выступать, как вполне эффективный навык при выстраивании межличностных отношений, так как эмоции – неотъемлемый компонент, сопровождающий любое общение, что в свою очередь подтверждает необходимость изучения данного феномена. Однако если брать такой достаточно узконаправленный раздел, как особенности эмоционального интеллекта у подростков с трудностями общения, то научных публикаций с аналогичной или подобной формулировкой нами встречено не было, что еще раз подтверждает актуальность выбранной темы исследования.

Развитие эмоционального интеллекта у подростков с трудностями общения может способствовать повышению уровня коммуникативных навыков и частичному решению проблемных ситуаций, возникающих у подростков в процессе общения со сверстниками или представителями старшего поколения. Понимание собственных и чужих эмоций подростками, а также умение работать с ними может стать решением возникающих сложностей в процессе общения. Однако для осуществления процесса развития эмоционального интеллекта у подростков, испытывающих затруднения в выстраивании коммуникативной деятельности, в первую очередь необходимо этот феномен исследовать: с теоретической и с практической точки зрения.

Стоит сказать, что причины возникновения трудностей в общении у подростков индивидуальны и многогранны, также необходимо понимать, что каждый подросток имеет уникальный уровень эмоционального интеллекта на этапе до его развития специалистами. Для этого необходимо выявить особенности эмоционального интеллекта данной возрастной категории.

Для предстоящего теоретического исследования особенностей эмоционального интеллекта у подростков с трудностями общения необходимо сначала дать определение понятию «общение». В Большом психологическом словаре (2007) общение определяется как взаимодействие двух или более лиц, которое непосредственно состоит в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Кроме того, общение закрывает собой особую социальную потребность человека, которая состоит в необходимости контакта с другими людьми [1].

Вместе с тем общение, по Д.Б. Эльконину, является ведущим типом деятельности в подростковом возрасте: оно направлено на выстраивание подростком интимно-личностных отношений со сверстниками [2]. В этот период подросток находится в поисках собственного места в жизни: этот поиск непосредственно реализуется в среде общения с другими ровесниками. Таким образом, применительно

к подростковому возрасту стоит обозначить такую особенность, как повышенная сенситивность в межличностных отношениях.

Соответственно, на данном этапе мы можем говорить о возникновении трудностей в общении у подростков. В целом, если говорить о сущности понятия «трудности общения», то оно определяется, как переживаемая субъектом неудовлетворенность установившимися контактами с другими людьми [3]. «Трудности» – широко трактуемое понятие, следовательно, поэтому можно выделить сравнительно обширный их спектр. Вследствие чего причин для возникновения трудностей в общении можно выявить множество, особенно для подросткового периода.

Однако первоначально трудности в общении у подростков необходимо выявить и диагностировать: в исследовательской работе Г.Н. Иксановой приводится достаточно обширный перечень актуальных на данный момент методик для диагностирования затрудненного общения у подростков, а также излагается содержание исследования Е.Ю. Киселевой и последующего методического объединения психологов, в результате которых были выявлены наиболее оптимальные методики, которые эффективнее, по мнению автора, использовать комплексно: «Измерение техники общения» Н.Д. Твороговой; «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эптшейна; «Самооценка-25» В.Н. Куницыной; Шкала локус контроля Дж. Роттера; «Опросник личностных ориентаций» Э. Кострома (адаптация) [4].

Однако выбор комплекса диагностического блока зависит от преследуемых целей в рамках проведения эмпирических исследований и практик, реализуемых образовательной организацией. Необходимо оговориться, что данная формулировка приведена в связи с тем, что статья Г.Н. Иксановой направлена именно на решение проблемы диагностики затрудненного общения специалистами в общеобразовательных школах и учреждениях среднего профессионального образования, что отвечает требованиям нашей исследовательской работы [4].

К данному перечню методик, направленных на диагностирование трудностей общения у подростков, можно также отнести «Опросник межличностных отношений» В. Шутца, диагностику потребностей в поисках ощущений М. Цукермана, диагностику по шкале доброжелательности Д. Кэмпбелла и тест «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В.Н. Куницыной.

Собственно, на данном этапе теоретического исследования необходимо вернуться к причинам возникновения трудностей в общении подростков, так как

именно выявление первопричин будет непосредственно влиять на подбор средств, корректирующих затруднения в коммуникативной деятельности подростков. Причины можно классифицировать аналогично компонентам общения, выделенным Е.Ю. Киселевой: поведенческий, аффективный (эмоциональный), когнитивный и ценностно-смысловой компоненты [4]. В рамках нашего исследования целесообразно более подробно рассмотреть эмоциональный компонент общения, а также причины, по которым в данной сфере у подростка могут возникнуть трудности.

Эмоциональной сфере подростка, основные черты которой так или иначе сказываются на межличностных отношениях, следует дать следующие характеристики: эмоциональная возбудимость; постоянство и систематичность эмоциональных всплесков; повышенная тревожность; эмоциональные переживания относительно самооценки и мнения сверстников и других людей о себе; страх быть отвергнутым группой [5]. Кроме того, в данном вопросе важно выделить такое понятие, как «подростковый комплекс эмоциональности» – это набор противоречащих друг другу качеств, которые проявляются попеременно между собой. Например, это могут быть часто беспричинные перепады настроения: от грусти к веселью и наоборот. По мнению Ю.А. Кочетовой, это является особенностью подросткового периода [5].

Если говорить об эмоциональном развитии подростков, то Ю.А. Кочетова связывает этот процесс непосредственно с общением: в семье и со сверстниками. Особенно отмечая, что со стороны сверстников важно не само общение, а то место, которое занимает подростком посредством его реализации. Со стороны семьи или представителей старшего поколения для подростка является важным проявление поддержки, понимания и признания [5]. В случае несоответствия этим критериям могут возникнуть трудности в коммуникации: на данном примере мы видим взаимосвязь между эмоциональной и коммуникативной сферами в подростковом возрасте.

Развитие социальных эмоций происходит в подростковый период, что также можно выделить как особенность. Эти эмоции влияют на формирование таких значимых черт межличностного взаимодействия, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка и др. Процесс формирования происходит посредством выстраивания дружеских отношений с другими подростками, то есть мы видим непосредственное проявление интимно-личностного общения. Тем самым можно говорить об эмоциональной функции общения у подростков, проявляющейся

в двух аспектах: выработка эмоционального принятия внешней среды и получение опыта эмоциональных межличностных отношений.

В процессе общения у подростков также происходит возникновение интереса к своей личности, потребность в сравнении с другими людьми, сюда же стоит отнести принятие попыток осознания себя, своих эмоций и чувств, то есть мы можем говорить о формировании самопознания и самооценки [5]. Это в свою очередь затрагивает процесс формирования эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов. Данный процесс также, соответственно, затрагивает подростковый возраст, что можно обозначить как особенность.

Однако стоит упомянуть и о возможности развития асоциальных эмоций, которая может возникать вследствие неблагоприятных жизненных условий формирования личности подростка: конфликты с родителями, неважные отношения со сверстниками, завышенная самооценка и др. Эти факторы могут повлиять на формирование у подростка чувства обиды и повышенной озлобленности, что будет проявляться в агрессивной эмоциональной реакции на внешние раздражители [5]. Возникновение подобной реакции однозначно скажется на межличностных отношениях и со взрослыми, и со сверстниками: вероятно, они приобретут еще более негативный характер, что затруднит и без того осложненное выстраивание коммуникаций.

Развитие уровня эмоционального интеллекта, по мнению И.Н. Андреевой, является фактором успешной адаптации подростка в коллективе [6]. Однако на данный момент в психологии ведутся дискуссии относительно возможности развития эмоционального интеллекта: если придерживаться мнения, что такая вероятность все же существует, то И.Н. Андреева считает, что необходимо первоначально рассматривать предпосылки формирования данного феномена: в связи с чем она выделяет в своем исследовании биологические и социальные предпосылки [6].

К биологическим предпосылкам относится: уровень эмоционального интеллекта, наследуемый от родителей; правополушарный тип мышления; наследуемые способности к эмоциональной восприимчивости; свойства темперамента; особенности переработки информации. К социальным предпосылкам относится: синтония, сменяющаяся впоследствии рационализацией; степень развития самосознания; убежденность в своей эмоциональной компетентности; уровень образования родителей и уровень дохода семьи; эмоционально благополучные взаимоотношения родителей и др.

В целом, И.Н. Андреевой отдается особая роль поведению родителей, их взаимоотношению с ребенком при формировании и развитии эмоционального интеллекта: на наш взгляд, особенно важно понимать, что на этот процесс влияют не только социальные факторы, которые так или иначе представляется возможным отследить, но и генетическая наследственность [6]. В случае если биологические предпосылки нельзя скорректировать в силу их врожденности, то социальные предпосылки поддаются коррекции.

Вследствие анализа вышеуказанных положений можно предположить, что у подростков, испытывающих трудности в выстраивании коммуникаций, может быть либо нездоровая наследственность (биологические предпосылки), либо родителями не на столь качественном уровне создавались условия для развития эмоционального интеллекта ребенка (социальные предпосылки).

Подводя итог исследования, необходимо сказать, что складывание особенностей эмоционального интеллекта подростков – это многогранный процесс, на который имеют влияние множество факторов, среди которых, в первую очередь, близкое окружение подростка. К особенностям эмоционального интеллекта подростков с трудностями общения можно отнести следующее, согласно проведенному исследованию: «подростковый комплекс эмоциональности», развитие социальных или, напротив, асоциальных эмоций, формирование самопознания и самооценки в данный возрастной период.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб : Издательство Прайм-Еврознак, 2007. – 632 с.
2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.
3. Овчинникова, А.В. Подростки, испытывающие трудности в общении / А.В. Овчинникова // Аллея науки. – 2019. – №12 (39). – С. 347-359.
4. Иксанова, Г.Н. Диагностика затрудненного общения подростков / Г.Н. Иксанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 62. – Ч. 2. – С. 288-290.
5. Кочетова, Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография / Ю.А. Кочетова. – Москва: МГППУ, 2021. – 104 с.
6. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 06 (83), 2023

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте 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 10.07.2023

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 12,8. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>