



МОСКОВСКИЙ
ГОРОДСКОЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МГПУ

САМАРСКИЙ
ФИЛИАЛ

ДНИ НАУКИ

Сборник
статей

XXIII студенческой научной конференции

Самара 2022

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самарский филиал

ДНИ НАУКИ

Сборник статей
XXIII студенческой научной конференции

Текстовое электронное издание

Самара
2022

УДК 009
ББК 72
Д34

Издается по решению Ученого совета СФ ГАОУ ВО МГПУ

Под редакцией
О. А. Корниловой, Н. В. Липиной

Д34 **Дни науки:** сборник статей XXIII студенческой научной конференции / под ред. О. А. Корниловой, Н. В. Липиной. – Электронные текстовые данные (4,37 МБ). – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2022. – 268 с. – URL: https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/DN_XXIII_2022.pdf

В сборник вошли статьи студентов, аспирантов и магистрантов Самарского филиала Московского городского педагогического университета, принявших участие в ежегодной студенческой научной конференции «Дни науки».

Издание адресуется всем, кто занимается научными исследованиями.

УДК 009
ББК 72

Текстовое электронное издание

Самарский филиал ГАОУ ВО МГПУ,
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Формат 60x90¹/₈. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 33,5.

© СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Абдеряхимова Гульнур Бяшировна Управление проектами в образовательной среде вузов ФСИН России (на примере Самарского юридического института ФСИН России) | 7 |
| Агабабян Алиса Евгеньевна Квест «Математика Древнего Египта» | 11 |
| Акопян Сергей Арменович Юмор как копинг-стратегия в стрессовой ситуации | 13 |
| Амелин Андрей Евгеньевич Внешнее состояние братских захоронений участников советско-японской войны 1945 года | 16 |
| Андреев Кирилл Владимирович Формирование социолингвистической компетенции студентов посредством аутентичных иноязычных видеоматериалов | 22 |
| Бабинский Дмитрий Олегович Педагогическое проектирование как основа конструирования образовательной среды | 25 |
| Батайкина Яна Сергеевна Продовольственная безопасность России и основные направления её достижения | 31 |
| Беджанян Лусине Татули Мотивация и стимулирование сотрудников в процессе информатизации предприятия | 34 |
| Безроднова Екатерина Сергеевна Индивидуальные особенности студентов с разным уровнем зависимости от гаджетов | 37 |
| Белоусова Юлия Вячеславовна, Фёдорова Дарья Алексеевна Исследование аспектов мотивации и стимулирования обучающихся СФ МГПУ | 39 |
| Богодухова Полина Анатольевна Ценностно-смысловое отношение девушек-сирот к материнству | 41 |
| Болобкова Ангелина Сергеевна Влияние гаджетов на образовательный процесс | 43 |
| Буйлина Юлия Денисовна Скрайбинг-технология как средство усвоения учебного материала | 44 |
| Булина Олеся Сергеевна Представления современного студенчества о здоровье | 47 |
| Бычкова Дарья Владимировна Психологические особенности студентов, подвергшихся насилию в детстве | 49 |
| Васильева Алена Сергеевна Революция облачных технологий | 51 |
| Ворожейкина Екатерина Александровна Проблемные аспекты гражданско-правовой ответственности медицинских учреждений в Российской Федерации | 54 |
| Воронина Ольга Владиславовна Перевод текстов спортивного дискурса с английского языка на русский | 57 |
| Гавриш Георгий Николаевич Взаимосвязь психических состояний с факторами суицидального риска в юношеском возрасте | 60 |
| Глеске Виктория Дмитриевна Естественные факторы конкурентоспособности российской экономики | 62 |
| Глубокова Евгения Сергеевна Возможности использования фотографии в терапии эмоциональных схем | 65 |
| Гончаров Григорий Сергеевич Межэтнические отношения в России конца XIX – начала XX века на примере Самарской губернии | 68 |
| Гончарова Светлана Геннадьевна Развитие культуры иноязычного общения студентов языковых специальностей на материалах прецедентных текстов публичного характера | 72 |
| Горбачева Алена Александровна Юний Корд: реальность или мистификация? | 76 |

| | |
|---|-----|
| Грачева Диана Вадимовна Кто построил особняк купца Стерлядкина? | 78 |
| Давыденко Арина Вячеславовна Использование публицистических текстов для развития навыков и умений иноязычной монологической речи у студентов-регионоведов | 80 |
| Дайбова Мария Михайловна Средства развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте | 86 |
| Данилина Светлана Станиславовна Николай Гоголь в зеркале переводов: метаморфозы на английском | 88 |
| Дергунова Валерия Николаевна Психологические особенности студентов технического, социального и гуманитарного направлений обучения | 91 |
| Дяпкин Александр Александрович Особенности мотивации студентов, имеющих опыт научно-исследовательской работы | 93 |
| Зайцева Алёна Дмитриевна Способы коррекции межъязыковой интерференции у студентов языковых специальностей в ситуации учебного многоязычия | 96 |
| Запрягаева Ирина Алексеевна Способы применения сервисов web 2.0 и 3.0 в обучении иностранному языку в основной школе | 102 |
| Золотухина Антонина Владимировна Папство и испанские владения в Италии | 106 |
| Ивашова Елизавета Евгеньевна Развитие иноязычной лексической компетенции с помощью мобильных приложений у студентов языковых направлений подготовки | 108 |
| Ильина Анна Юрьевна О прозвищах императора Льва I | 110 |
| Кадомцева Ангелина Олеговна Формирование межличностных отношений у участников образовательной деятельности в полиэтнической среде ДООУ | 113 |
| Карелин Вадим Валерьевич Психокоррекция психологического состояния больных, страдающих психическими расстройствами, при помощи танцевально-двигательной терапии | 115 |
| Кистенева Юлия Николаевна Влияние развития моторной сферы детей на формирование речи | 118 |
| Князева Наталья Сергеевна Копилка математических игр | 121 |
| Корнеева Надежда Сергеевна Управление профессиональным развитием педагогов ДООУ на основе командообразования | 125 |
| Костин Денис Алексеевич Рим и Ольвия после готского нашествия | 130 |
| Крюкова Анна Николаевна Формирование рефлексивных умений в процессе обучения младших школьников иностранным языкам | 131 |
| Куванов Тимур Ринатович Лексико-стилистические особенности предвыборного дискурса (на материале предвыборных выступлений Д. Трампа и Дж. Байдена) | 134 |
| Кудашов Иван Александрович Способы перевода английского юмора (на примере произведений У. Шекспира) | 137 |
| Кукушкина Екатерина Глебовна Театральные постановки как способ развития коммуникативных навыков на уроках английского языка на младшей ступени обучения | 139 |
| Куразеева Снежана Валерьевна Модель проектного управления детской развивающей студией | 143 |
| Лазарь Владислав Владимирович Христианизация Скандинавии | 148 |

| | |
|---|-----|
| Левина Диана Андреевна Обучение китайскому языку в диалоге культур (на основе авторской образовательной платформы) | 154 |
| Лузанова Екатерина Андреевна Образ земских начальников в дореволюционной историографии | 156 |
| Лукьянова Дарья Александровна Истоки социального капитала в образовании | 159 |
| Макарова Екатерина Александровна Нарциссизм и агрессивность в юношеском возрасте | 162 |
| Макухина Анна Вадимовна Интегрированные практики музыкальной направленности | 164 |
| Малимоненко Юлия Александровна Метод проектной деятельности на уроках иностранного языка в начальной школе как средство формирования коммуникативной компетенции | 169 |
| Медведева Олеся Евгеньевна Особенности смысложизненных ориентаций девушек, взрослых и пожилых женщин | 172 |
| Мезенцев Максим Иванович Крестьяне и власть накануне коллективизации (на примере Средневолжской области) | 174 |
| Микушкина Алина Юрьевна Эмоциональный интеллект как фактор готовности к обучению в школе | 179 |
| Митина Дарья Владимировна Использование ролевых игр для развития диалогических умений на начальной ступени обучения иностранному языку | 182 |
| Михайлова Алина Сергеевна Эффективность комплекса профилактических упражнений «Искусство оптимизма» для снижения рисков возникновения факторов выученной беспомощности у подростков | 184 |
| Набиуллина Ильмира Ильнаровна Способы дисциплинирования учащихся на уроках | 187 |
| Осипов Сергей Олегович Образ СССР в компьютерных играх | 189 |
| Пазухина Алёна Алексеевна Возможности автоматизированной информационной системы (АИС) мониторинга депрессивного и суицидального поведения подростков в сети Интернет по Самарской области | 191 |
| Платонов Алексей Сергеевич О дидактической ценности задач с параметрами в школьном курсе математики | 195 |
| Подольская Мария Владиславовна Формирование умений и навыков диалогической речи у обучающихся языкового направления с применением элементов сюжетно-ролевой игры | 198 |
| Приступчик Дарья Владимировна ИКТ-компетентность педагога по использованию потенциала сервисов веб 2.0 на уроках английского языка | 201 |
| Прокофьева Светлана Валерьевна Формирование готовности студентов – будущих учителей иностранного языка к работе с детьми с ОВЗ | 207 |
| Просвинова Ксения Андреевна Особенности современных гендерных стереотипов | 209 |
| Садыхов Евгений Александрович Судьба генетики в СССР | 213 |
| Салачева Юлия Олеговна Развитие основ творческого мышления дошкольников в проектной деятельности | 216 |
| Сергиенко Александра Андреевна Психологические особенности студентов-первокурсников с разным уровнем сепарации от родителей | 218 |

| | |
|--|-----|
| Сергиенко Татьяна Петровна Влияние групповой дистанционной работы на снижение уровня ситуативной тревожности родителей младших школьников с ЗПР средствами метафорических ассоциативных карт | 220 |
| Суслина Елена Игоревна Специфика взаимодействия современной школы и педагога | 224 |
| Сучкова Дана Игоревна Феномен фандомов в образовании | 229 |
| Сушкова Дарья Дмитриевна Особенности смыслоложивших ориентаций личности и профессиональной идентичности студентов-психологов | 231 |
| Тихонова Ксения Юрьевна Конструктор для решения комбинаторных задач с учащимися 5–6 класса | 235 |
| Томилова Екатерина Сергеевна Контроль языковых навыков и умений в электронной информационно-образовательной среде на начальном этапе обучения английскому языку | 238 |
| Устимова Кристина Владимировна Способы развития soft skills у младших школьников | 241 |
| Фролова Анна Олеговна Дистанционное обучение младших школьников: проблемы, достоинства, недостатки | 243 |
| Хафиятуллова Алина Руслановна Модель обучения студентов начальных курсов иноязычным письменным речевым умениям на основе вики-технологий | 245 |
| Хуснутдинов Ильнар Линарович Творческие музыкальные способности подростков особенности: особенности развития | 248 |
| Чернов Андрей Олегович Деятельность министерства иностранных дел Российской империи (по материалам дневника В. Н. Ламздорфа 1894–1896 гг.) | 253 |
| Щеколдина Анна Михайловна Исследование взаимосвязи психологической атмосферы в студенческой группе и социометрического статуса ее членов | 256 |
| Яковлева Мария Ивановна Конституция РСФСР 1918 г. в отечественной историографии | 258 |
| Янкова Надежда Андреевна Обучение иноязычной монологической речи студентов младших курсов языковых специальностей с помощью информационно-коммуникационных технологий | 261 |
| Ярец Дмитрий Андреевич Формирования произвольного поведения детей 6–7 лет на занятиях футболом в системе дополнительного образования | 264 |

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ)

Абдеряхимова Гульнур Бяшировна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – д. пед. н., доцент В. И. Безруков

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы внедрения управления проектами в образовательную среду ведомственного вуза, проводится анализ факторов, обуславливающих специфику управления проектами в вузах ФСИН России, на примере ФКОУ ВО СЮИ ФСИН России. Управление проектами в образовательной среде представляется автору эффективным инструментом, способствующим повышению качества выполнения стратегических задач развития уголовно-исполнительной системы – подготовке специалистов с высоким уровнем профессионального образования и проектной культуры.

Ключевые слова: управление проектами, проектное управление, организационная структура управления, ведомственный вуз, Самарский юридический институт ФСИН России, проект.

Современные тенденции развития общества определяют необходимость изменений в различных сферах деятельности государства и направлениях формирования личности. Ускорение темпов технологического развития, интеграция областей научного знания, трансграничность многих социально-экономических процессов создают для человека новые вызовы, в числе которых – сформированная профессиональная мобильность и готовность к обучению на протяжении всей жизни. В этом контексте трансформируется и сфера образования, от эффективного функционирования которой непосредственным образом зависит выбор векторов государственного строительства и качества социальной жизни.

В Российской Федерации в числе национальных целей развития на период до 2030 года определены возможности для самореализации и развития талантов; достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство [4]. В этой связи законодательство в сфере образования нормативно закрепляет интегративный подход к образовательному процессу в целом и к обучению в частности. Так, в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» рабочие программы воспитания являются составной частью образовательной программы (ст. 2), обязанность формирования у обучающихся профессиональных качеств по избранным профессиям, развития самостоятельности, инициативы, творческих способностей закреплена не только для педагогических, но и для научных работников образовательной организации (ст. 50) [3].

В этой связи чрезвычайно важным инструментом реализации выбранного подхода становится проектная деятельность. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) последнего поколения определяют разработку и реализацию проектов как универсальную компетенцию, которая должна быть сформирована у обучающихся. Таким образом, проекты становятся неотъемлемой частью обучения и воспитания, они реализуются как на уровне образовательной организации в целом, так и в рамках отдельных структурных подразделений. Это и образовательные проекты, представляющие комплекс мероприятий в рамках временных и ресурсных ограничений в условиях жизненного цикла образовательной услуги [1, с. 130], и проекты научного и воспитательного характера и др.

Внедрение нового метода – управления проектами, требует активных и экономически грамотных действий, качественного внутривузовского управления. Безусловно, как и в любой деятельности, в реализации данного направления в вузе будут встречаться сложности. Это подчеркивают А. М. Моисеев, О. М. Моисеева, отмечая, что «проекты объективно позволяют решать задачи, на которые обычное управление либо не нацелено, либо не обладает необходимыми для их решения возможностями». Существует также проблема неприятия проекта некоторыми руководителями разных уровней управления, как «особого объекта, требующего, соответственно особого подхода к управлению ими, и работа с проектами часто

идет без опоры на современную проектную методологию, без целенаправленного создания системы управления проектами» [2, с. 34].

Вузы ФСИН России, являясь элементами системы подготовки кадров для уголовно-исполнительной системы Российской Федерации, вместе с тем, находятся в русле процессов, характеризующих российскую систему образования на современном этапе, в том числе, вопросов проектного управления и вовлечения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность. Управление проектами предполагает деятельность по использованию новых инновационных подходов как к профессиональному становлению будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы, так и к совершенствованию их профессионального мастерства. Именно управление проектами, на наш взгляд, способно в условиях неопределенности, нестабильности вывести процесс подготовки будущих специалистов уголовно-исполнительной системы на качественно новый уровень, так как система управления проектами, будучи живым организмом, постоянно развиваясь, может улучшить существующие процессы в образовательной среде вуза ФСИН России, приведет к необходимости четкого видения будущего состояния управляемого объекта.

Проектная и научно-исследовательская деятельность вузов ФСИН России регламентируется ФГОС ВО, Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом № 127-ФЗ от 23.08.1996 «О науке и государственной научно– технической политике», приказом ФСИН России № 606 от 02.09.2020 «Положение об организации научного обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы».

Рассматривая практику управления проектами в образовательной среде вузов ФСИН России на примере Самарского юридического института ФСИН России (далее – институт), следует отметить, что данное направление деятельности является для него новым и формируется с учетом специфики института как ведомственной образовательной организации.

Специфика управления проектами в институте обусловлена следующими группами факторов:

факторами, отражающими особенность организации внутривузовского управления: его жесткая централизация на всех уровнях; административно-командный стиль управления, преобладание принципа единоначалия, вертикальное построение организационной структурой управления институтом (см. рис. 1);

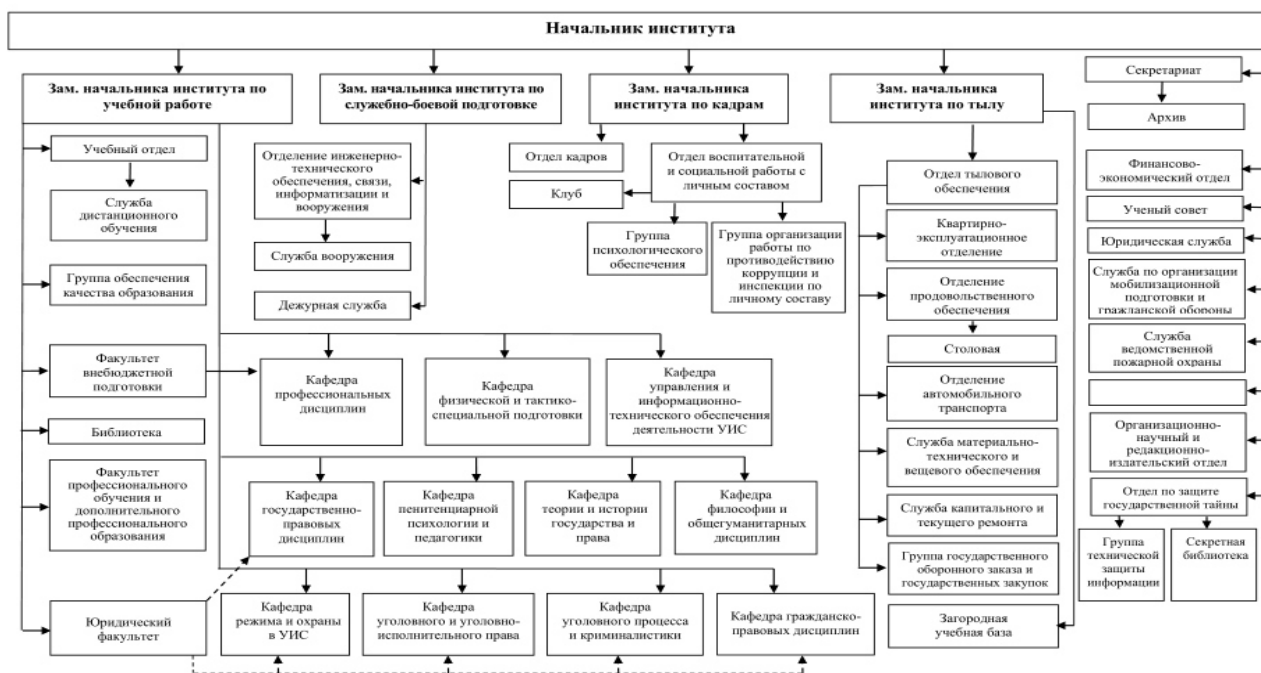


Рис. 1. Организационная структура управления Института

факторами, отражающими подходы к планированию, необходимость выполнения рутинных, повторяющихся действий в рамках распорядка дня и должностных инструкций;

факторами, отражающими особенности правового положения образовательной организации как федерального **казенного** образовательного учреждения: сметно-бюджетное финансирование в объемах доведенных лимитов бюджетных обязательств; возможность осуществлять приносящую доходы деятельность, только если такое право предусмотрено в учредительном документе; направление доходов, полученных от указанной деятельности, в федеральный бюджет (в настоящее время финансирование проектного управления, возможность грантовой деятельности в ведомственном вузе не предусмотрены).

Учитывая указанные факторы, решением проблемы управления проектами в институте стала организация Бинарной проектной лаборатории (далее – Лаборатория) как внештатной структурной единицы, основанной на принципе горизонтального управления и объединяющей сотрудников института на добровольных началах. Лаборатория учреждена распоряжением начальника института, осуществляющего общий контроль за ее деятельностью. Статус Лаборатории определен локальным нормативным актом – Положением о Бинарной проектной лаборатории ФКОУ ВО СЮИ ФСИН России.

Руководитель Лаборатории, независимо от администрации вуза, имеет возможность осуществлять деятельность по планированию, организации, координации и контролю для достижения целей проектов.

Основной целью лаборатории является реализация и координация просветительских, учебных, научно-исследовательских и иных проектов, проводимых совместно работниками и обучающимися вуза.

Лаборатория осуществляет следующие функции:

- создание и реализация просветительских, учебных, научно-исследовательских и иных проектов;
- привлечение заинтересованных лиц к проведению проектов на базе лаборатории;
- популяризация результатов проектной деятельности, осуществляемой на базе Лаборатории;
- интеграция проектной деятельности на базе Лаборатории в систему научных, образовательных, воспитательных и иных мероприятий, осуществляемых институтом.

Деятельность в рамках Лаборатории предполагает работу по направлениям:

- теоретическое обучение курсантов и слушателей вуза элементам научно-исследовательского труда, привитие исследовательских навыков, формирование умений на основе доказательной базы делать умозаключения, необходимые для решения задач, требующих творческого поиска;
- организация и координация проектов в учебное и внеучебное время под руководством сотрудников вуза.

Работа сотрудников Лаборатории по внедрению в деятельность института проектного метода является важной и сложной одновременно, характеризуется повышенным уровнем ответственности. Она предполагает не только выполнение организаторских функций, но и необходимость постоянного самообразования, позволяющего применять разные методики, оценивать и анализировать уровень проектов обучающихся, формировать у курсантов и студентов заявленную во ФГОС ВО универсальную компетенцию, уметь работать с коллективом обучающихся, координировать их деятельность, замечать ошибки и знать, как их исправить.

Лицо, управляющее проектом, должно осознавать, что несет ответственность не только за себя и обучающихся, но и за авторитет вуза в целом, повышая качество подготовки будущих специалистов. Поэтому рассмотрение управленческого функционала, как важной составляющей реализации проекта, является одним из самых важных в достижении необходимых целей.

Следует отметить, что благодаря проектному управлению в научно-исследовательскую и проектную деятельность вовлекается все большее количество обучающихся института (см. рис. 2).

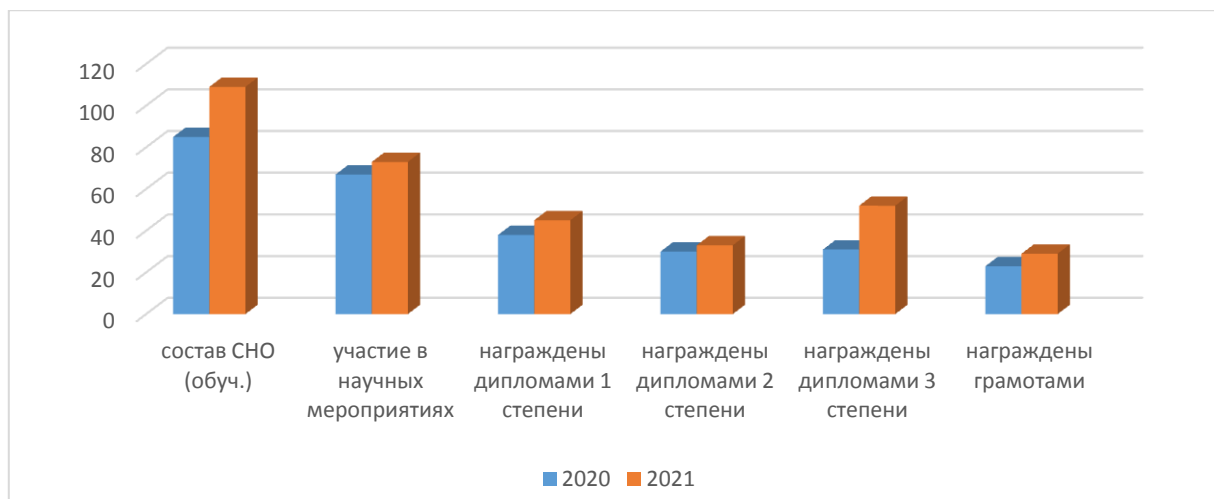


Рис. 2. Количество обучающихся, принявших участие в НИД (2020–2021 гг.).

Показатели оцениваются через деятельность Студенческого научного общества института и научных кружков на 10 кафедрах, а также через участие курсантов и студентов в совместной с профессорско-преподавательским составом реализации научно-исследовательских заявок управлений ФСИН России, организации научных мероприятий, подразумевающих подготовку конечного научного интеллектуального продукта.

Таким образом, ориентируясь на вышесказанное, под «управлением проектами в образовательной среде вузов ФСИН России» мы понимаем целенаправленную деятельность, включающую в себя планирование, организацию, координацию, руководство и контроль, обеспечивающую достижение целей проекта путем эффективного использования имеющихся образовательных, воспитательных и научных ресурсов вуза в интересах обучающихся и уголовно-исполнительной системы Российской Федерации в целом с учетом специализации, условий и особенностей функционирования ведомственного образовательного учреждения. Эффективное проектное управление возможно посредством создания внештатного структурного подразделения, опирающегося на принцип горизонтального управления.

Мы считаем, что проектное управление в образовательной среде вузов ФСИН России позволит повысить качество выполнения задачи, поставленной государством и обществом перед ведомственными вузами – подготовки специалистов, отличающихся высоким уровнем профессионального образования и проектной культуры, наличием необходимых компетенций для решения сложных вопросов служебной деятельности, требующих высокой организованности, дисциплины и интеллектуальной подготовленности.

Список литературы:

1. Гончарова Н. А., Логинов М. П. Теоретические основы управления образовательными проектами в вузе // Вопросы управления. – 2015. – № 3 (34). – С. 129–135.
2. Моисеев А. М., Моисеева О. М. Проектное управление в образовании: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. – М.: АПКИППРО, 2007. – 124 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.04.2022).
4. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/ (дата обращения: 14.04.2022).

КВЕСТ «МАТЕМАТИКА ДРЕВНЕГО ЕГИПТА»

Агабабян Алиса Евгеньевна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. п. н., доцент Ю. С. Шатрова

Аннотация. Статья посвящена использованию игровых технологий в процессе обучения математике. Автор разработал учебный сайт “Математика Древнего Египта”, который включает в себя исторические данные о математике Древнего Египта, основные типы задач, которые решались в те далекие времена, и математический квест, созданный в Desmos-активностях.

Ключевые слова: математический квест, Desmos-активности, математика Древнего Египта.

Все мы знаем, что математика довольно трудный для восприятия школьниками предмет. Именно на уроках математики проводится большое количество контрольных и тестов, ученики сосредоточены на правильности ответов и оценке знаний. Однако главная цель педагога направить внимание учеников на понимание и суть заданий. Нужно перенаправлять обучение из русла выполнения заданий по шаблону в русло развернутых ответов и вопросов, конструирования моделей и взаимодействия с людьми или техникой.

Так как многие ученики воспринимают математику как предмет, на котором их хотят уличить в незнании, или как трудный предмет, сложно понять и углубленно изучить, можно использовать различные формы обучения математике. Предполагаем, что материал эффективнее усваивается, если подается в виде игры или интересного соревнования. Для того чтобы проверить, как хорошо усвоился материал, какие конкретно аспекты темы не поняты, вместо обычной контрольной, можно использовать математический квест, который заинтересует и замотивирует учеников.

Предлагаем использовать квесты в обучении. Мы создали квест, который поможет детям усвоить интересную и полезную информацию из истории математики Древнего Египта, и применить свои знания на практике.

В редакторе для создания сайтов Wix мы сделали сайт, в котором связали математический квест с историей математики Древнего Египта. На сайте представлено несколько страниц, на каждой из которых раскрыта отдельная тема, расписаны теоретические положения об определенном направлении математики Древнего Египта (рис. 1). Источником исторических фактов для нашего сайта послужила книга В. В. Прасолова «История математики» [1]. Так мы разбили сайт на четыре страницы, на трёх из них представлена историческая справка к будущим заданиям, а на четвёртой сами задания, разработанные в интерактивной среде Desmos.



Рис. 1. Страница сайта

На первой странице представлена информация о Египетских дробях. Аликвотная дробь – дробь, числитель которой равен единице. Деление египтяне иногда представляли как умно-

жение на аликвотную дробь $\frac{1}{n}$. Другие дроби египтяне не рассматривали, за исключением $\frac{3}{4}$ и $\frac{2}{3}$. Эти дроби часто встречались на практике. Использование только аликвотных дробей – характерная особенность египетской математики. Обычно развитие математики не останавливалось на таких дробях.

На второй странице содержится информация по теме «Вычисление «аха»». «Аха» – это переменная, с помощью которой египтяне могли решать простейшие уравнения, сейчас мы обозначаем эту величину как «х» или «у». Известно, что они могли решать уравнения первой степени с одним неизвестным и двучленные квадратные уравнения. Примеры таких задач: «Количество и его четвертая часть дают вместе 15». Таким образом, в задаче говорится о решении уравнения $x + \frac{1}{4}x = 15$. Или пример другой задачи: «Квадрат и другой квадрат, сторона которого есть $\frac{3}{4}$ стороны первого квадрата, имеют вместе площадь 100. Вычислите это».

На третьей странице расположена информация о египетском треугольнике. Мы знаем, что это треугольник со сторонами 3, 4, 5. Тожество $3^2 + 4^2 = 5^2$ в нескольких источниках упоминается для использования египтянами такого треугольника в проектировке своих построек.

На четвертую страницу нашего учебного сайта представлен математический квест (рис. 2).

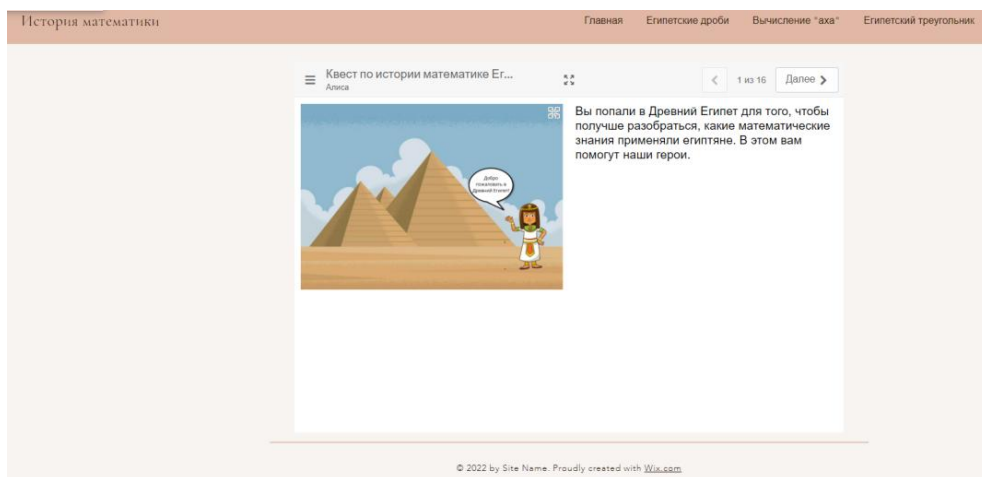


Рис. 2. Первая страница квеста

Наш квест был сконструирован в графическом калькуляторе Desmos. Для создания заданий квеста использовали Desmos-активности. Отметим, что в Desmos-активностях может создать либо свою активность, либо выбрать готовый шаблон, который можно редактировать.

Мы создали задания с помощью этого редактора, а также добавили слайды с иллюстрациями, на которых были изображены герои, они призваны сопровождать, направлять и подбадривать учеников на протяжении всего квеста (рис. 3).

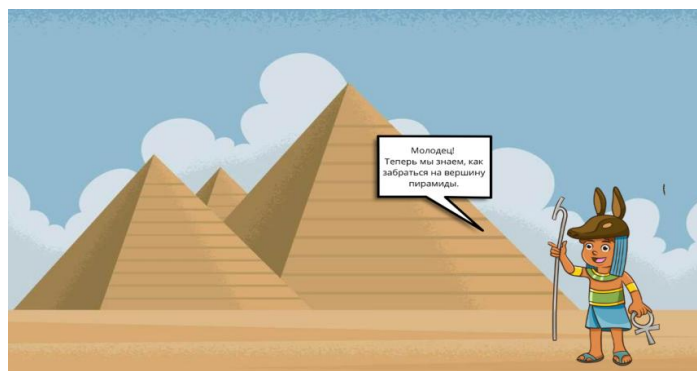


Рис. 3. Герой квеста

Нами были использованы различные функции программы Desmos. В первом задании мы использовали координатную плоскость, на которой была изображена пирамида Хеопса. Ученики должны определить абсциссу вершины пирамиды и записать ответ в виде аликвотной дроби. Во втором задании мы так же предложили поработать на координатной плоскости, но при этом поместили рядом таблицу, в которую дети должны были вписать координаты точек, обозначающих глаза фараона, изображенного на координатной плоскости (рис. 4).

В третьем задании мы используем координатную прямую и предлагаем ученикам решить уравнение из папируса Райнда $x - \frac{1}{4}x = 15$, а полученное число отметить на числовой прямой, переместив подвижную точку. В четвертом задании мы просим учеников поработать с уравнениями заданных прямых, которые составляют египетский треугольник. Для этого мы используем функцию множественного выбора и место для развернутых ответов учащихся. В пятом задании мы создаем подвижные отрезки, задача учеников выстроить эти отрезки так, чтобы они образовали египетский треугольник.

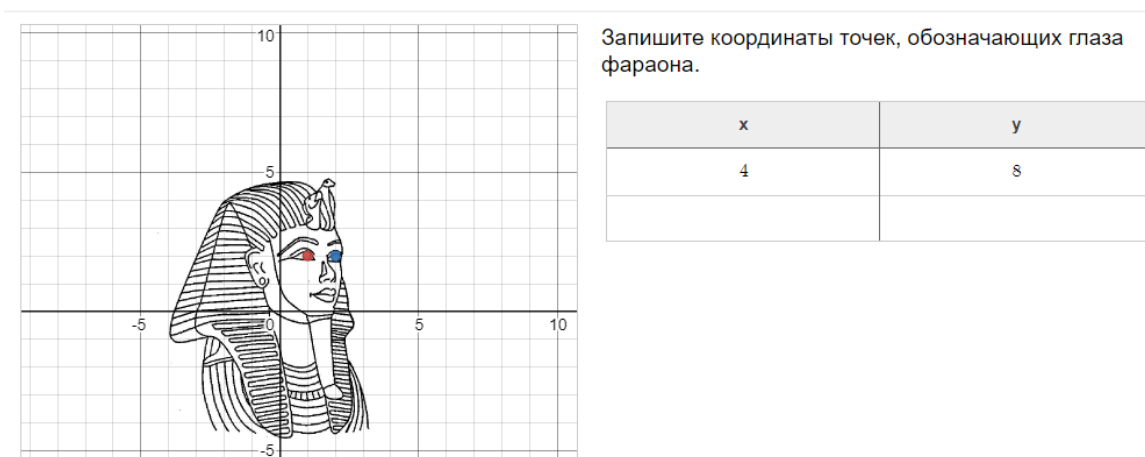


Рис. 4. Задание на координатной плоскости

Таким образом, дети на протяжении всего квеста взаимодействуют с героями, выполняют интерактивные задания, которые поддерживают их интерес и мотивацию.

Стоит отметить, что задачный материал, который предлагается в квесте, направлен на закрепление определенной темы по математике для учащихся конкретного класса. Представленная работа может быть использована в процессе обучения математике, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Список литературы:

1. Прасолов В. В. История математики. Часть 1. – Москва: МЦНМО, 2018. – 287 с.
2. Рождественская Л. В. Быстрый старт Desmos. – URL: <https://sites.google.com/site/desmoscourse/home> (дата обращения: 24.04.2022).

ЮМОР КАК КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ

Акопян Сергей Арменович

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. п. н., доцент О. Г. Родионова

Аннотация. Поведение человека помогает справиться со сложной ситуацией и внести эффективные коррективы. Во многих литературных источниках стресс рассматривается как сознательное рациональное поведение, направленное на устранение стрессовой ситуации. Повседневная жизнь современного человека связана со стрессом, который влияет на профессиональную деятельность, снижает продуктивность и может привести к необдуманным решениям, приводящим к негативным результатам.

Ключевые слова: юмор, копинг-стратегия, чувство юмора, стресс.

В детстве легче всегда быть в хорошем настроении, ведь рассмешить ребенка может все. Но, когда мы становимся старше, социально принято, что взрослый человек должен вести себя более осмысленно и относиться ко всему более серьезно. Юмор – это способность человека видеть смешное в любом явлении или событии и изображать его в шуточной форме. Чувство юмора – способность субъекта понимать юмор. Он придает субъекту уверенность и оптимизм. Юмор предполагает наличие положительного идеала, который выражается в отрицательных явлениях. Считается, что юмор может использоваться как защитный механизм человеком на достаточно развитом уровне. Стресс – это состояние напряжения, которое возникает у человека под воздействием сильных воздействий. Стресс – это неспецифическая защитная реакция организма в ответ на неблагоприятные изменения окружающей среды.

Современные условия жизни и деятельности человека часто связаны с негативным воздействием на него экологических, социальных, профессиональных и других факторов. Существует множество способов преодоления и компенсации последствий стресса, повышения психологических ресурсов человека в его профессиональной деятельности. Одним из таких малозаметных, но общепризнанных источников силы и энергии в экстремальных жизненных и профессиональных ситуациях является юмор.

Помимо защиты самооценки, юмор выполняет ряд функций: повышает когнитивную гибкость и позволяет более творчески подходить к решению проблем; играет роль катализатора ряда важных когнитивных функций, вызывая положительное эмоциональное состояние; облегчает изучение новой социальной среды; снижает тяжесть и снижает ответственность за преднамеренные или прошлые действия; используется для контроля и хранения социальных норм в группе; используется как средство поддержания статуса в групповой иерархии; укрепляет сплоченность и чувство групповой идентичности; обеспечивает поддержание дружеской атмосферы во время общения; используется как средство совладания с ситуациями, угрожающими благополучию человека; снижает трагичность происходящего.

Нами предполагалось, что есть устойчивые взаимосвязи между различными копинг-стратегиями, уровнем нервно-психического напряжения и уровнем психологического стресса.

Для решения задач данной работы были проанализированы и подобраны несколько методик, направленных на изучение наличия взаимосвязи разных стилей юмора, как копинг-стратегий между собой и с нервно-психическим напряжением, психологическим стрессом. Для доказательства выдвинутой гипотезы были использованы следующие методики:

1. Опросник стилей юмора Мартина (Е. М. Иванова, О. В. Митина, Б. Завадский и др. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина.).

2. Шкала нервно-психического напряжения, НПН (О. Н. Истратова).

3. Шкала психологического стресса, PSM-25 (Н. Е. Водопьянова).

Достоверность результатов была проверена по методике Спирмена.

В выборку входило 20 человек, трое юношей и семнадцать девушек от 17 до 21 года. Все испытуемые являются студентами СФ ГАО ВО МГПУ различных направлений подготовки, с 1 по 3 курс.

Результаты, полученные в результате диагностики приведены ниже:

Таблица 1

Результаты опросника стилей юмора Мартина

| Стиль юмора: | Чел/ % |
|--------------------|--------------|
| Аффилиативный | 5 чел./25 % |
| Самоподдерживающий | 10 чел./50 % |
| Самоуничижительный | 3 чел./15 % |
| Агрессивный | 2 чел./10 % |

Таблица 2

Результаты теста на уровень нервно-психического напряжения

| Уровень психологического стресса | Чел./ % |
|----------------------------------|--------------|
| Низкий | 14 чел./70 % |
| Средний | 4 чел./20 % |
| Высокий | 2 чел./10 % |

Таблица 3

Результаты теста на уровень психологического стресса

| Уровень нервно-психического напряжения | Чел./ % |
|--|-------------|
| Низкий | 8 чел./40 % |
| Средний | 9 чел./45 % |
| Высокий | 3 чел./15 % |

Таблица 4

Корреляционный анализ

| | | Аффилиативный юмор | Самоподдерживающий | Агрессивный | Самоуничижительный | Шкала НПН | Шкала психологического стресса |
|--------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|-------------|--------------------|-----------|--------------------------------|
| Самоподдерживающий | Коэффициент корреляции | ,606** | 1,000 | ,370 | ,279 | -,242 | ,144 |
| | Знач. (двухсторонняя) | ,005 | | ,108 | ,234 | ,305 | ,546 |
| Агрессивный | Коэффициент корреляции | ,310 | ,370 | 1,000 | ,645** | -,154 | -,050 |
| | Знач. (двухсторонняя) | ,184 | ,108 | | ,002 | ,518 | ,834 |
| Самоуничижительный | Коэффициент корреляции | ,300 | ,279 | ,645** | 1,000 | ,385 | ,506* |
| | Знач. (двухсторонняя) | ,199 | ,234 | ,002 | | ,094 | ,023 |
| Шкала НПН | Коэффициент корреляции | ,058 | -,242 | -,154 | ,385 | 1,000 | ,590** |
| | Знач. (двухсторонняя) | ,807 | ,305 | ,518 | ,094 | | ,006 |
| Шкала психологического стресса | Коэффициент корреляции | ,153 | ,144 | -,050 | ,506* | ,590** | 1,000 |
| | Знач. (двухсторонняя) | ,519 | ,546 | ,834 | ,023 | ,006 | |

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Выводы:

1. Самоподдерживающий стиль юмора преобладает у 50 % испытуемых. Это говорит о позитивном отношении к себе и своей жизни. У 25 % преобладает affiliативный стиль, что свидетельствует о доброжелательном отношении к другим. Для 15 % испытуемых характерен самоуничижительный тип юмора. Данный тип юмора направлен против себя и говорит о низкой самооценке и потребности в принятии другими людьми. И лишь у 10 % испытуемых наблюдается агрессивный стиль юмора, направленный на других. Агрессивный тип свидетельствует о враждебности и неудовлетворённости в межличностных отношениях.

2. Опираясь на данные, полученные в результате корреляционного анализа, выявлена положительная корреляционная связь между уничижительным юмором и уровнем психологического стресса ($r_s=0,506$; $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что при повышении уровня психологического стресса возрастает вероятность использования личностью такой копинг-стратегии, как самоуничижительный юмор, который направлен против использующего. Высокий уровень стресса, свидетельствует о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта. Использование данной копинг-стратегии, так же предполагает под собой некоторые проблемы с адаптацией, которые выражаются в виде низкой самооценки и повышенной потребности в принятии. Остальные корреляционные связи являются внутри тестовыми их подробно мы рассматривать не стоит.

3. На основании результатов диагностики были выявлены трудности студентов в преодолении стресса и видно, что есть небольшой процент учащихся, у которых преобладают непродуктивные копинг-стратегии. Соответственно это может указывать нам на то, что у малого количества студентов есть проблемы с адаптацией в социальной и образовательной среде.

Список литературы:

1. Алиев Х. М. Защита от стресса: как сохранить и реализовать себя в современных условиях. – М., 2016. – 239 с.
2. Баландин В. И., Дорофеев В. А. Изучение эмоционального компонента психических состояний испытуемых // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 4.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Речь, 2019.
4. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры – Олимпийская литература, 1998.

ВНЕШНЕЕ СОСТОЯНИЕ БРАТСКИХ ЗАХОРОНЕНИЙ УЧАСТНИКОВ СОВЕТСКО-ЯПОНСКОЙ ВОЙНЫ 1945 ГОДА

Амелин Андрей Евгеньевич

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. и. н., доцент А. П. Артюков

Аннотация. В статье рассматривается проблема отношения и малой освещенности темы советско-японской войны через призму анализа состояния и уровня содержания комплексов братских захоронений, расположенных на Дальнем Востоке. Анализ содержания братских захоронений также затрагивает вопрос наличия официальной государственной программы по восстановлению и сохранению памятных мест, а также специальных организаций, занимающихся данной деятельностью. В представленной статье внешнему анализу подверглись братские могилы, расположенные на территориях города Спасск-Дальний и посёлка Пограничный Приморского края.

Ключевые слова: советско-японская война, Вторая мировая война, Великая Отечественная война, Дальний Восток, братские захоронения, Харбино-Гиринская операция, 1-й Дальневосточный фронт.

Можно сказать, что на данный момент тема Великой Отечественной Войны освещена в достаточно широком ключе. Каждый год появляются огромное количество статей в различных изданиях и интернет-ресурсах, проводятся множество различных акций, посвященные памяти солдат, которые отдали свои жизни в жестоких сражениях этой ужасной войны.

В том числе проводятся мероприятия по сохранению памяти жертв в лице программ, занимающихся созданием мемориалов и монументов, а также реставрацией и реконструкцией уже раннее возведенных памятников. Ежегодно мы наблюдаем результаты развития целевых программ по ремонту и благоустройству памятников Великой Отечественной войны, мемориалов и мемориальных плит, а также братских могил, которые напоминают нам о подвигах тысяч героев.

Но, к сожалению, полностью противоположная ситуация происходит с темой Советско-японской войны. Детали Харбино-Гиринской и Маньчжурской наступательных операций в должной степени не освещаются. С учетом хорошо развитого информационного поля, информацию, посвященную советско-японской войне, находить достаточно сложно. Во многих работах, которые касаются тематики Второй мировой Войны, также должным образом не представлена информация дальневосточных операций. Ведь Жертвы солдат 1-го Дальневосточного фронта словно остались в тени колоссальных потерь, которые СССР потерпела в ходе Великой Отечественной Войны.

Подобная ситуация касается и современных учебно-методических пособий по истории, в которых о советско-японской войне от силы написано несколько предложений, касающихся общих положений и дат. Например, в учебнике истории за 10 класс М. М. Горинова и А. А. Данилова подробности советско-японской операции полностью отсутствуют, а основная информация сведена к минимуму, лишь даты начала и окончания советско-японской войны, и перечень освобожденных территорий [4, с. 63].

В память о советско-японской войне, остались захоронения офицеров, а также несколько братских могил, с выгравированным перечнем фамилий погибших воинов. Но с учетом переносов братских могил с территории Маньчжурии на советскую территорию не все имена солдат были выгравированы на памятных плитах. Судьбы некоторых солдат, к сожалению, были забыты историей. Можно сказать, что уровень освещенности темы Советско-японской войны можно определить через состояние благоустройства братских захоронений, расположенные в селах и города Дальнего Востока. Отсюда и вытекает актуальность работы.

В представленной работе будет рассмотрено внешнее состояние братских захоронений, расположенные на территориях города Спасск-Дальний и посёлка Пограничный Приморского края.

Целью работы является освещение важности темы Советско-японской войны через состояния памятников в местах захоронения солдат СССР. А также показать достоверную картину отношения к памяти павших, определить мотивацию отношения к памятникам. Задачей исследования было проведение исследования внешнего состояния братских захоронений, а также определение наличия организаций, занимающихся их содержанием. Научная новизна в содержательном аспекте связана с тем, что предпринята попытка комплексного анализа братских могил, располагающихся на Дальнем Востоке. Объектом данного исследования являются братские могилы советских солдат, павших в советско-японской войне.

Малая освещенность к данной теме является не справедливой. Ведь Советско-японская война является как частью Великой Отечественной войны по освобождению территории от японских милитаристов, так и очень важной частью Второй мировой войны, в которую СССР вступал, дав обязательства на международных конференциях. Сначала, для обсуждения всех важных вопросов касающихся быстрой победой над Германией и противостоянию Японии была созвана Тегеранская конференция, которая проходила с 28 ноября по 1 декабря 1943 г. [8, с. 172]. На данной встрече обговаривалось планирование дальнейших действий против Германии и Японской империи. Как писал в своих мемуарах А. А. Громыко, беседа проходила в достаточно напряженной и давящей атмосфере [2, с. 319]. Представители антигитлеровской коалиции, прибегая к уступкам и компромиссам, совместными усилиями добились начальных результатов, по которым решение японского вопроса будет зависеть от успехов на восточном фронте.

По установленным на Тегеранской конференции договоренностям, И. В. Сталин заявил о вступлении СССР в войну с Японией [1, с. 241]. На следующей международной конферен-

ции, которая проходила в Ялте 4 февраля 1945 г., делегации стран Большой Тройки пришли к полной договоренности, касающейся вопроса Японии. 10 февраля 1945 г. для фиксации итогов Ялтинской конференции В. М. Молотовым был предоставлен проект договора. По финальному варианту документа фиксировались все обязанности и договоренности данные на Ялтинской конференции. СССР обязывалась вступить в войну с Японией оказав помощь США и Великобритании, после трех месяцев после поражения Германии [3, с. 546–575].

После разгрома Германии, поражение Японской империи оставался лишь вопросом времени. Япония осталась практически одна против союза Большой тройки. Японское правительство вместе с военной фракцией пыталось отсрочить капитуляцию, но все попытки были тщетны. Советский Союз начал выполнять обязанности данные им во время Тегеранской и Ялтинской конференциях и 8 августа 1945 г. СССР официально вступил в войну против Японии. Боевые действия на Дальнем Востоке начались уже на следующий день [7, л. 1]. Уже через 12 дней японские войска прекратили сопротивление. 15 августа 1945 года по радио передавали указ императора Хирохито, в котором объявлялась капитуляция и прекращение боевых действий [1, с. 166]. 20 августа 1945 года война была закончена. Позже, 2 сентября 1945 года состоялась встреча представителей Большой тройки и японской делегации, на которой был подписан Акт о безоговорочной капитуляции Японии [1, с. 480-481]. Вышеуказанные события, проходившие ввремя Харбино-Гиринской и Маньчжурской компаниях, являются доказательством того, что советско-японская война является важной завершающей частью Второй мировой войны.

Но, любая война не обходится без немалого количества потерь среди военнослужащих. На очереди встал важный вопрос о потерях при Харбино-Гиринской операции, а также вопрос о проведении захоронений погибших. 18 сентября 1945 года для соединений 1-го Дальневосточного фронта был выпущен приказ Военного Совета фронта, в котором предписывалось в течение сентября перенести все могилы советских воинов с территории Маньчжурии на территорию Советского Союза. Для 35-армии местами перезахоронения воинов соединения были определены поселок Графское, город Иман и город Спасск-Дальний. Информация о перезахоронении сообщалась в акте [7, л. 2]. Исходя из рассекреченных, Министерством обороны РФ, документов можно подтвердить факт, что в братской могиле, расположенной в городе Спасск-Дальний, большая часть погребенных солдат была из состава 404-го и 488-го стрелковых полков, 501-го артиллерийского полка 363-й стрелковой дивизии, которые были частью 35-й армии. Также, стало известно, что здесь были погребены офицеры 1-й Краснознаменной и 5-й армий. К данному приказу прилагались именные списки перезахороненных и схемы мест погребения.

Позже, в многочисленных актах, которые издавались вплоть до 1949 года указывались различные изменения, что дало как положительные, так и негативные результаты целостности и сохранности братских могил.

На момент 10 февраля 1949 года были установлены над братским захоронением бойцов, надмогильный дощатый знак и 13 индивидуальных могил офицеров. Вплоть до 1980-х годов братская могила оставалась нетронутой, а состояние её благоустройства заметно ухудшилась. В 1985 году знак, обозначающий братское захоронение воинов 1-го Дальневосточного фронта выглядел следующим образом: имелось основание из бетона и мраморной крошки, верхняя грань которого располагалась под небольшим углом к плоскости земли, на основании крепилась мемориальная плита с перечнем фамилий и текстом, выполненным рельефными буквами: «Героям, павшим в боях за Родину вечная слава». Перечень содержал всего 35 фамилий погибших с инициалами. Более внимательно состояние можно разглядеть на рисунке 1.

Кроме неполного списка перезахороненных, в котором отсутствовал целый ряд фамилий, в перечне имелись и ошибки, внесенные с плохо читаемых списков уже содержащих неточности. В таком состоянии могила находилась ещё 6 лет. Только к 1991 году, памятное место «Братская могила воинов 1-го Дальневосточного фронта павших в боях с японскими

милитаристами» была включена в перечень памятников истории и культуры Приморского края, подлежащих учету и охране.

К 2010 году была изготовлена новая гранитная плита, перечень фамилий на которой полностью совпадал со старым. Подобная практика и является показателем того, что история многих человеческих жизней, которые были отданы в советско-японской войне начала уходить в забвение. На данной плите, по мимо отсутствия множества имен, также не хватало перечня воинских званий. Только к 2020 году, после анализа имевшихся архивных документов, был составлен расширенный список фамилий перезахороненных воинов, в котором содержалось 78 фамилий – в случае, если имелись разночтения в документах, выбирались все варианты одновременно, что и вызвало увеличение списка, составленного в 1945–1946 годах. На рисунке 2 представлена отреставрированная плита с новым перечнем фамилий:



Рис. 1. Вид надмогильного памятника



Рис. 2. Вид надмогильного памятника с обновленным перечнем фамилий после реставрации, проведенной в 2020 году

Но, стоит отметить, что данная «реновация» была осуществлена только после того, как братскую могилу солдат, погибших в войне с Японией присоединили к комплексу братских захоронений мемориала «Братская могила четырехсот патриотов, зверски замученных в белогвардейских застенках в 1918–1922 гг.» [6]. К сожалению, получается, что данная братская могила была отреставрирована не через комплекс военных памятников Второй мировой и Великой Отечественной, или даже советско-японской войны, что наводит на мысль об второстепенном отношении к истории и памяти погибших на советско-японской войне.

Отметим, что состояние данного братского захоронения можно отнести к благополучным. Меньше всего повезло братским захоронениям в посёлке Пограничный, Приморского края благоустройство которых оставляет желать лучшего. На территории Пограничного района более двух десятков зарегистрированных и безымянных братских захоронений, где покоятся воины 1-го Дальневосточного фронта. Это захоронения расположены на старом военном кладбище по ул. Уссурийской, на сопке Снеговой в границах поселка Пограничный, Приморского края. В данном комплексе братских захоронений погребено более 1600 солдат, павших смертью храбрых в советско-японской войне.

Коренная жительница поселка Пограничный, Приморского края Емельянова Людмила Михайловна, вспоминала рассказ своей мамы участницы великой отечественной и советско-японской войны Марченко Татьяны Борисовны, которая в 1945 году работала в военизированной милицейской охране на железнодорожной станции Гродеково, расположенная

в 12 км., от границы с Китаем. «Тела погибших защитников Родины доставляли с территории Китая по железной дороге в обычных крытых вагонах. Павших воинов, хоронили без индивидуальных гробов, просто складывая тела друг на друга. По мере заполнения братской могилы ее засыпали и преступали к заполнению следующей. Процесс погребения происходил очень быстро, так как в сентябре 1945 года стояла жаркая и душная погода. О ведении по-фамильного учета, мама не упоминала»¹.

Современное состояние братских захоронений следующее, некоторые могилы имеют более-менее подобающий внешний вид, с полноценной мемориальной плитой, в которой указываются не только имена погибших солдат, но и их воинские звания, то у других состояние удручающее. По большей части захоронения никак не обозначены, их местоположение утеряно. Если удастся восстановить или отыскать, то в виду отсутствия финансирования их внешний вид составляют лишь небольшие холмики. Некоторые братские захоронения обозначается либо небольшими каменными памятниками, либо обычными венками с изображениями номерных знаков братских захоронений. Предлагаю ознакомиться с данными братскими захоронениями (рисунок 3):



Рис. 3. Комплекс братских захоронений, расположенный на сопке Снеговая, по ул. Уссурийской, поселок Пограничный, Приморского края

¹ Воспоминания взяты в апреле – мае 2021 года, кандидатом исторических наук, доцентом Артюковым Антоном Петровичем, при посещении поселка Пограничный, Приморского края.

Данный комплекс воинских захоронений содержится исключительно на энтузиазме неравнодушных людей и небольших организаций. К примеру, около 139 фамилий солдат, похороненных на кладбище на ул. Уссурийской, 85 фамилий воинов, умерших от ран в госпитале в Барано-Оренбургском были установлены именно с помощью деятельности поисковиков экспедиции «Рокада»² [5]. Но, даже не смотря на вышеперечисленные успехи, фамилии многих солдат были утеряны и требуют восстановления из исторического забвения.

Исходя из представленных примеров, можно сделать неутешительные выводы по благоустройству братских захоронений на Дальнем Востоке. Всего два примера показали отношение к событиям Харбино-Гириной и Маньчжурской наступательных операций, а также к её участникам. Данное отношение представлено полным отсутствием официальной программы по благоустройству и содержанию братских захоронений участников именно советско-японской войны. Данные захоронения также не были приписаны к программе благоустройства памятников Второй мировой войны или Великой Отечественной войны. Исключением является вышеуказанные братские захоронения в городе Спасск-Дальний, и то благодаря тому, что их внесли в комплекс захоронений, который входит в программу совсем другого мемориала.

Подобное отношения к памятным местам, а также к памяти и всех погибших в Советско-японской войне должно быть недопустимо. Все воинские захоронения необходимо привести в надлежащее состояние, отсутствующие памятники должны быть установлены. Также, как и вопрос освещения советско-японской войны и погибших на ней солдат, должен подниматься гораздо чаще, и восприниматься серьезней. Ведь советско-японская война является очень важной частью Второй мировой войны, она является её окончанием, которое определило нынешнюю мировую картину.

Список литературы:

1. Внешняя политика Советского Союза в период Отечественной войны. Документы и материалы. – М.: Госполитиздат, 1944–1947. – 803 с.
2. Громько А. А. Памятное. Т. 1. – М.: Политиздат, 1990. — 512 с.
3. История дипломатии: в 6 т. / под ред. А. А. Громько, И. Н. Земскова, В. А. Зорина, В. С. Семёнова, М. А. Харламова. – М.: Политиздат, 1975. – 4833 с.
4. История России. 10 класс. Ч. 2 / М. М. Горинов [и др.]; под ред. А. В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2018. – 176 с.
5. На братских могилах не ставят крестов. – URL: <https://www.vestnikp.ru/?do=1&id=6623> (дата обращения: 06.03.2022)
6. Памятное место «Братская могила четырехсот патриотов, зверски замученных в белогвардейских застенках в 1918–1922 гг. – URL: <https://www.vestnikp.ru/?do=1&id=6623> (дата обращения: 04.03.2022).
7. Русский архив: Великая Отечественная. Т. 18 (7-1). Советско-японская война 1945 года. История военно-политического противоборства двух держав в 30–40-е годы: документы и материалы. – М.: Терра, 1997. – 432 с.
8. Советский Союз на международных конференциях периода Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг.: сборник документов: в 6 т. / М-во иностр. дел СССР. – М.: Политиздат, 1984.

² «Рокада» – поисковая экспедиция, которая ведет свою деятельность на территории Приморского края. Задача «Рокады» – поиск захоронений советских воинов, погибших при выполнении обязанностей по службе и в боях с врагами; определение имён безвестных героев; восстановление мемориалов и надгробий, уход за памятниками и могилами павших; сбор по крупицам исторического материала о военных событиях на Дальнем Востоке и участниках этих событий.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Андреев Кирилл Владимирович

Филологический факультет, 1 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. пед. н., доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В статье рассмотрены сущность понятия и характеристики социалингвистической компетенции как одной из базовых составляющих коммуникативной компетенции. Определён методический потенциал аутентичных иноязычных видеоматериалов в формировании социалингвистической компетенции, анализируются методики работы с аутентичными видеоматериалами, типология упражнений и заданий для каждого этапа формирования аудитивных навыков, умений общаться в деловом контексте.

Ключевые слова: социалингвистическая компетенция, аутентичные видеоматериалы, преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный этапы работы над видео.

В условиях динамично развивающихся международных социально-экономических, политических отношений, а также рост международных связей, коопераций в областях науки и культуры обуславливают потребность обучения специалистов, способных к межкультурным взаимодействиям, к успешному общению как на родном, так и на иностранных языках.

Таким образом, основной целью в современной методике обучения иностранным языкам является овладение обучающимися ключевой для межкультурного взаимодействия компетенцией – коммуникативной. В данной компетенции многие лингвисты и методисты выделяют, среди базовых ее составляющих, социалингвистический компонент, представляющий собою способность к выбору, преобразованию и использованию языковых форм в успешном решении задач общения [1; 4; 7].

Сущность социалингвистической компетенции, её состав, значимость в формировании межкультурного общения явились предметом исследований в ряде диссертационных работ Н. А. Беленюк, И. А. Исенко, Ю. В. Манухиной и др.

На определяющую роль социалингвистической компетенции в процессе обучения иностранному языку указывала О. С. Бобрикова, также данная составляющая коммуникативной компетенции отражена в материалах федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) высшего профессионального образования РФ и Совета Европы [6; 5].

Несмотря на множество трактовок понятия социалингвистической компетенции, данными как указанными нами выше исследователями, так и в документах Совета Европы, ФГОС РФ, сущность данной компетенции можно понимать как «владение индивидом набором языковых и неязыковых (невербальных) средств общения, а также способность выбирать и использовать их в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами общества» [1, с. 227].

В свою очередь, в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком даны такие базовые характеристики социалингвистической компетенции, как:

- 1) языковые маркеры общественных отношений: выбор и использование форм обращения, приветствия, ведения беседы, средств языковой выразительности;
- 2) способность обучающегося определять языковые маркеры (вокальные характеристики (ритм речи), фонологические особенности, лексикон) регионального и национального происхождения, социальных классов и групп профессиональной деятельности;
- 3) использование при коммуникации вежливости, адекватных выражений благодарности;
- 4) адекватное использование форм народной мудрости: идиом, поговорок, пословиц, разговорных клише;
- 5) регистры общения: формальные, нейтральные, неформальные [5].

Как отмечают Е. Н. Соловова, О. М. Мутовкина и другие исследователи, обучение иностранным языкам с использованием аутентичных материалов реализует не только практиче-

ские, но и развивающие, а также воспитательные задачи, что обуславливает формирование у них социокультурной компетенции, т. е. способности и готовности к ведению диалога культур, предполагающей не только знание своей собственной культуры, но и культуры стран изучаемого языка [7; 3; 4].

В процессе овладения студентами как иноязычной коммуникативной компетенцией в целом, так и социолингвистической (как ее неотъемлемого компонента) в частности, немалую роль играет использование аутентичных видеоматериалов. Отметим, что к аутентичным видеоматериалам вслед за Г. А. Гуняшовой традиционно относят как любые виды телепродукции, так и различные жанры фильмов с возможностью многократного просмотра и используемые в качестве дидактического материала [2]. Использование видеоматериалов способствует повышению личностной значимости иноязычного речевого общения у обучающихся. Так, в процессе работы с ними на занятиях студенты знакомятся со стилем жизни и менталитетом носителей иностранного языка, лингвистическими и экстралингвистическими особенностями их общения (соблюдение или нарушение правил речевого этикета, поведения).

Опыт использования видеоматериалов в обучении ИЯ демонстрирует не только их положительное влияние на повышение личностной значимости иноязычного общения у студентов, но и на развитие у них устойчивого внимания и объёма долговременной памяти, что делает образовательный процесс более интенсивным.

Наконец, основной цели обучения иностранному языку способствует применение видеоматериалов как инструмента развития речевых навыков, а также умений и навыков аудирования.

Отметим, что на успешность выполнения указанных выше методических целей влияют как систематический показ видеоматериалов, так и методически правильная работа с ними.

Необходимо отметить, что функции видеоматериалов, сформулированная цель и задачи занятия определяют, на каком его этапе данные видеоматериалы могут быть использованы. Так, их демонстрация может быть проведена как в завершении работы над конкретной темой, так и в начале работы над ней (например, с целью разъяснения значения новой темы, повышения уровня мотивации и внимания студентов к ней).

В структуре работы над видеоматериалом методисты выделяют три основных этапа: преддемонстрационный (подготовка к просмотру), демонстрационный (этап показа видео) и последедемонстрационный.

На этапе подготовки к просмотру вопросы и задания к видео скорее транслируют обучающимся необходимую информацию, чем запрашивают её, так как в процессе знакомства студентов с ними и обсуждения возможных вариантов ответов проявляются механизмы смыслового и лингвистического прогнозирования аудиотекста, активизируется речевой слух [4, с. 58].

Е. Н. Соловова отмечает, что на успешность восприятия и понимания видеоматериала влияют уже накопленный словарный запас обучающихся, знание ими устойчивых словосочетаний, а также речевых моделей ситуаций общения [7].

На демонстрационном этапе происходит непосредственное ознакомление обучающихся с видеоматериалом, при этом на качество процесса его восприятия влияют такие факторы, как личные особенности студентов, их опыт и знания, а также интерес к определенной информации. С учётом последнего фактора возможна корректировка тех или иных заданий по видеоматериалам в методических целях. В зависимости от заданий в методической литературе выделяют выборочный, детальный и глобальный режимы просмотра видео. В процессе выборочного просмотра необходимо понимание только определённой информации, при детальном просмотре требуется понимание всей информации видеоматериала, а глобальный режим просмотра предполагает понимание главной темы видео.

Как правило, демонстрационный этап работы с видео предусматривает его просмотр в два этапа.

Первый этап просмотра видеосюжета направлен на его глобальное понимание и предполагает выполнение информативных заданий типа:

- отметить правильный ответ;
- соединить необходимые данные стрелками;
- выбрать правильный ответ.

Второй этап просмотра предусматривает выборочное или детальное понимание информации видео. В дополнение к вышеуказанным заданиям возможно добавить такие, как:

- расположить фрагменты расшифровки аудиотекста в хронологической последовательности;
- заполнить пропуски в предложениях;
- заполнить тематическую таблицу по видео.

На третьем этапе осуществляется контроль понимания сюжета видеоматериала, а также совершенствование у студентов навыков говорения и письма. Задания данного этапа направлены не только на закрепление нового лексико-грамматического материала, но и на развитие творческого потенциала: придумать предысторию к увиденному сюжету, описать дальнейшие действия (судьбу) героя, подготовить доклад по проблеме видео. Также на последующем этапе необходимо совершенствовать умения обучающихся ориентироваться в коммуникативных ситуациях, анализировать и адекватно использовать языковые и неязыковые средства коммуникации с различными элементами ситуаций общения (лингвистических маркеров социальных отношений, стилей общения). С учетом данных задач возможно использование следующих заданий:

- найти и сравнить в видеосюжете иноязычные социокультурные реалии с реалиями родной культуры;
- составить и драматизировать диалоги с использованием лексики неофициального или официального стиля речи (возможно с использованием ролевых карточек с описанием ситуации общения);
- проанализировать и описать социолингвистические аспекты коммуникативной ситуации (жестикация, формы обращений, приветствий/прощаний) [2].

Таким образом, теория и практика применения аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка демонстрируют эффективность использования последних в формировании социолингвистической компетенции обучающихся: они не только развивают навыки обучающихся во всех основных видах речевой деятельности, но также знакомят с различными сферами жизни народов стран изучаемого языка, позволяют наиболее полно воспринимать речь представителей той или иной культуры с экстралингвистическими и паралингвистическими средствами, позволяют усвоить поведенческие модели, которые можно воспроизвести в ситуациях межкультурного общения, а также способствуют формированию у них устойчивого интереса к продолжению изучения иностранного языка в целом.

Список литературы:

1. Бобрикова О. С. Использование аутентичных видеоматериалов в формировании социолингвистической компетенции // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – С. 226–232.
2. Гунышова Г. А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2-3. – С. 34–37.
3. Михалёва Л. В. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 261–265.
4. Мутовкина О. М. Аутентичные видеоматериалы как средство формирования социокультурной компетенции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 55–61.
5. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / под ред. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика» (с изм. и доп.). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 05.05.2022).

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Бабинский Дмитрий Олегович

Факультет педагогики и психологии, 3 курс (аспирантура)
Научный руководитель – д. пед. н., профессор И. А. Носков

Аннотация. Педагогическое проектирование является фундаментом для построения современной образовательной среды, направлено на достижение запланированного результата по созданию образовательной услуги. Сущность педагогического проектирования заключается в мониторинге педагогических проблем и причин их возникновения; совершенствовании педагогического процесса, ориентированного на получение знаний, умений и навыков и на адаптацию обучающихся к современным условиям. В статье представлены основные принципы и этапы проектирования образовательной среды. Научная новизна исследования заключается в расширении критериальных показателей эффективности образовательной среды.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, образовательная среда, критериальные показатели эффективности образовательной среды.

Проектирование можно рассматривать как деятельность по разработке желаемого будущего, методах и средствах его достижения и создание предпосылок для его осуществления. В связи с этим, педагогическое проектирование является предварительной разработкой основных аспектов деятельности обучающихся, педагогов и родителей.

В качестве результата педагогического проектирования можно рассматривать алгоритм образовательной деятельности с определенными целями, задачами, методами и средствами их достижения, критериями оценивания и показателями эффективности. Особое внимание при педагогическом проектировании следует уделить влиянию социокультурной среды на процесс обучения и воспитания, и результат этого процесса. Совокупность влияния перечисленных условий позволяет педагогическое проектирование преобразовать в целостную систему, являющуюся основой образовательной среды и способствующей росту эффективности деятельности педагога. В связи с этим, педагог при проектировании своей профессиональной деятельности должен ориентироваться на модель образовательной среды образовательного учреждения.

Г. К. Селевко следующим образом определяет сущность понятия «педагогическое проектирование»:

- замысел переустройства того или иного участка действительности согласно определенным правилам;
- разработанный план сооружения, конструкции, процесса, мероприятия, изготовления чего-либо; в этом случае «проект» есть результат некоторой «проектной, проектировочной» деятельности, целостный образ будущего объекта;
- предварительный, предположительный текст какого-либо документа;
- определенную форму организации совместной деятельности людей по осуществлению крупных, относительно самостоятельных начинаний, кампании, дел, имеющих определенные цели [3].

Таким образом, педагогическое проектирование – это деятельность, направленная на достижение запланированного результата по созданию образовательной услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, требованиям к качеству и допустимому уровню риска.

Ряд авторов считают, что проектирование – это мыслительная модель. Утверждение Ф. В. Шарипова о том, что проект – это модель какого-либо объекта или процесса и способа его воссоздания [5], по мнению автора, не убедительно, поскольку модель не является проектом, выступает мысленным и логическим замыслом начального этапа разработки проекта. Таким образом, модель является частью деятельности по проектированию.

В. Э. Штейнберг проектирование определяет, как логико-смысловую модель. Он считает, что данная модель реализуется следующим алгоритмом: в первичной неструктурированной информации выделяются смысловые линии (смысловые координаты), которые ранжируются и размещаются на плоскости; исходная информация в соответствии с набором координат разделяется на смысловые группы; в каждой из групп выделяются узловые элементы содержания и располагаются вдоль координат по некоторому основанию; между узловыми элементами выделяются наиболее существенные смысловые связи и располагаются в соответствующих межкоординатных промежутках. Преобразованное таким образом пространство является семантически связной системой, в которой кванты информации приобретают свойство смысловой валентности [6]. По мнению автора, логико-смысловая модель – это презентационные методы алгоритма проектировочной деятельности.

Обзор сущности педагогического проектирования вышеперечисленных и других авторов позволяет сделать вывод, что проектирование не просто моделирование образа с включением структурных и функциональных компонентов и выстраиванием коммуникаций между участниками. Модель педагогического проектирования – это проект образовательного процесса, его конструирование и реализация в педагогической деятельности.

Сущность педагогического проектирования заключается в мониторинге педагогических проблем и причин их возникновения; совершенствовании педагогического процесса, ориентированного на получение знаний, умений и навыков и на адаптацию обучающихся к современным условиям. Рассмотрим основные принципы проектирования образовательной среды (таблица 1).

Таблица 1

Основные принципы проектирования образовательной среды

| Принципы проектирования образовательной среды | Факторы эффективности |
|--|--|
| 1. Оптимальная дистанция при взаимодействии | расположение рабочих мест; нормы взаимодействия, принятые в образовательном учреждении; желаемый уровень и возможная глубина контакта с обучающимися; дистанция для осуществления контакт; комфортность позиции при общении. |
| 2. Принцип активности | возможности и границы норм поведения; фиксация результатов активности. |
| 3. Принцип стабильности / динамичности | эргономика пространства образовательной деятельности, в том числе и электронной информационной образовательной среды. |
| 4. Принцип зонирования | возможность непересекающихся сфер активности обучающихся, педагогов и родителей. |
| 5. Принцип индивидуальной комфортности | повышение активности, направленной на решение учебных задач; снижение активности, мешающей достижению целей; наличие личного пространства; условия для формирования и развития своего образа. |
| 5. Принцип индивидуальной комфортности | повышение активности, направленной на решение учебных задач; снижение активности, мешающей достижению целей; |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | наличие личного пространства; условия для формирования и развития своего образа. |
| 6. Принцип обычности / необычности | эстетическая составляющая образовательной среды, образовательного процесса и субъектов образовательной деятельности. |
| 7. Принцип открытости / закрытости | изоляция от внешних воздействий или открытость окружающей среде (школьные дворики, хозяйства, «живые уголки»); культуре (элементы живописи, литературы, музыки); обществу (школа – мой дом); внутреннему «Я». |
| 8. Принцип учета гендерных различий | необходимо учитывать половые различия, чтобы предоставить возможность действовать в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности; необходимо учитывать возрастные особенности участников образовательного процесса. |

При проектировании образовательной среды учет основных принципов особенно важен с позиций факторов эффективности взаимодействия и факторов эффективности, влияющих на активность обучающегося и педагога, что позволяет проектировать и оптимизировать образовательную среду под запрос потребителей. Проектирование образовательной среды с опорой на основные принципы предполагает установление контакта и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Позицию педагога можно обозначить как «рядом» или «вместе». Для повышения эффективности образовательного процесса активно внедряется исследовательская работа. Ориентация на стабильность / динамичность зависит от ориентации педагога на внедрение в образовательный процесс инноваций.

Проектирование образовательной среды возможно в рамках различных парадигм (рисунк 1).

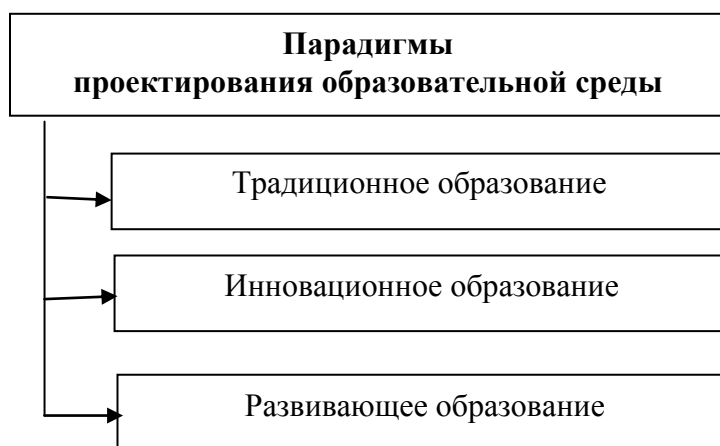


Рис. 1. Проектирование образовательной среды в рамках различных парадигм

Рассмотрим их особенности более подробно. Традиционная образовательная среда и ее проектирование направлены на создание условий функционального состояния, способствующего реализации эффективной учебной деятельности. При ней создаются условия для усвоения знаний, умений и навыков. При проектировании традиционной образовательной среды учитывается доминирующая роль педагога во взаимодействии с обучающимся, что предполагает диктат и назидание. Второй принцип проектирования образовательной среды реализуется через минимализм и унифицированность. Принцип стабильности проявляется через четкую организацию пространства. Эмоциональная сфера «гасит» активность, мешающую достижению целей [4]. Эстетическая организация образовательной среды обеспе-

чивает оптимальное функциональное состояние. Седьмой принцип в подавляющем большинстве реализуется через закрытость. Урок – это деятельность, направленная на достижение цели, следовательно, ничто извне не должно мешать. Учет половых и возрастных различий в соответствии с существующими в социуме возрастными эталонами мужественности и женственности.

Инновационная образовательная среда ориентирована на создание условий для внедрения инновационных технологий в образовании, направленных на повышение эффективности образовательного процесса путем активизации его участников с учетом достижений науки, прикладных аспектов образования, индивидуальных и типологических особенностей субъектов образования.

Инновационная образовательная среда предоставляет возможность непересекающихся сфер активности субъектов образовательного процесса. Принцип индивидуальной комфортности реализуется через выбор педагога элементов среды, его представлений о целях деятельности и средствах достижения.

В инновационной образовательной среде преобладают следующие эстетические компоненты: звуки, цветовые акценты, простые этюды, скульптуры. Открытость / закрытость зависит от целеполагания педагога.

В инновационном образовательном процессе предполагается построение среды с учетом половозрастной специфики в соответствии с доминирующими трендами, научными данными и результатами передовой практики.

Развивающая образовательная среда направлена на обеспечение лично ориентированных взаимоотношений. Оптимальной дистанцией считается установление диалога при взаимодействии участников образовательного процесса.

Позиция педагога основана на принципе «глаза в глаза», что позволяет педагогу приблизиться к обучающемуся, ученику «подняться» до позиции педагога. Важнейшим условием повышения активности, эмоционального состояния и настроения является освещение (светоцветовой дизайн). Стабильность / динамичность образовательной среды проектируются с учетом ее изменений под влиянием педагогических задач. Построение непересекающихся сфер активности позволяет субъектам образовательного процесса выполнять различные виды деятельности синхронно, не мешая друг другу. Эмоциональную комфортность поддерживает экспонирование результатов деятельности всех учеников, без учета уровня их индивидуальных достижений. Эстетика развивающей образовательной среды основана на гармонии. Данный тип образовательной среды проявляется в открытости природе, культуре, обществу, открытости своего Я. В развивающей среде обучающиеся имеют возможность действовать в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности [2].

Таблица 2

Алгоритм проектирования образовательной среды и образовательного процесса в рамках педагогического проектирования

| | |
|--|---|
| Шаг 1. Определение концепции проектируемой образовательной среды и образовательного процесса | Постановка цели и задач проектирования Разработка алгоритма действий при проектировании и построении Определение необходимых ресурсов для образовательного процесса Прогнозирование результата образовательного процесса |
| Шаг 2. Подготовка к реализации выбранной концепции | Постановка целей и задач Формирование критериев диагностики Подготовка условий реализации концепции |
| Шаг 3. Соотнесение подготовленных условий нормативным | Мониторинг пула нормативных требований Анализ подготовленных условий на соответствие |

| | |
|--|--|
| требованиям | нормативам и возможности их использования |
| Шаг 4. Формирование организационной и функциональной совокупности условий реализации проекта | Формирование критериев и показателей эффективности образовательной среды Проект эффективной образовательной среды |
| Шаг 5. Построение коммуникаций в рамках образовательной среды со всеми участниками процесса | Определение способов взаимодействия между участниками образовательного процесса и с компонентами образовательной среды для достижения поставленных целей |
| Шаг 6. Завершение проектирования образовательной среды | Корректировка проекта на основе предварительных оценок соответствия запланированным результатам |

Таким образом, можно утверждать, что проектирование образовательной среды и образовательного процесса состоит из следующих элементов, которые можно рассматривать как этапы целостного процесса:

1. Педагогическое моделирование – это выработка основной идеи образовательной среды и педагогической системы, и основных путей их реализации.

2. Педагогическое проектирование – дальнейшая разработка модели образовательной среды и доведение ее до уровня возможного практического использования.

3. Педагогическое конструирование – это корректировка и детализация модели образовательной среды.

Специалистами Московского городского педагогического университета разработаны критериальные показатели эффективности образовательной среды по четырем основным группам (таблица 3). Автором данной статьи расширена критериальная группа на категорию «Соответствие», которая в таблице представлена пятой строкой.

Таблица 3

Критериальные показатели эффективности образовательной среды

| Критериальная группа | Показатели |
|-------------------------|---|
| Физическое пространство | – доступность, т. е. возможность для всех участников образовательного процесса пользоваться ресурсами внутри образовательной организации и вне ее, в том числе для инвалидов и лиц с ОВЗ; – трансформируемость – способность изменять школьное пространство по объему и функциям; – насыщенность оборудованием – обеспечение разнообразным оборудованием для реализации учебных целей и задач; – персонализация, то есть ориентация школьного пространства на присутствие детей; – безопасность – предупреждение ситуаций, связанных с риском, ущемлением прав и свобод для всех участников образовательного процесса; – возрастосообразность – учет особенностей разновозрастных обучающихся. |
| Взаимодействие учеников | – партиципативность, то есть коллегиальное решение об основной деятельности; – коллаборативность – дискуссионный подход при принятии решений; – безопасность – комфортность во взаимоотношениях всех участников образовательного процесса, здоровый психологический климат. |
| Цифровая среда | – доступность, т.е возможность для всех участников образовательного процесса пользоваться электронными информационными ресурсами внутри образовательной организации и вне ее; |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> – информационная насыщенность – глобализация образовательного пространства; – безопасность – возможность оградить участников образовательного процесса от негативных явлений, существующих в современной цифровой среде. |
| Структура образовательной программы | <ul style="list-style-type: none"> – гибкость – способность встраивать неожиданно возникшие интересные и полезные образовательные возможности в распорядок дня обучающихся без ущерба для основного образовательного процесса; – кластерность – построение образовательных программ не по предметному принципу, а с помощью межпредметных сквозных тем, в том числе разновозрастными обучающимися; – индивидуализация – индивидуальное проектирование образовательной траектории при сохранении целостности педагогического процесса. |
| Соответствие | <ul style="list-style-type: none"> – санитарно-эпидемиологическим нормам и правилам; – поставленным целям образовательной деятельности; – представлениям участников образовательного процесса о психологически комфортной среде, обеспечивающей образовательную деятельность; – образования возрастным возможностям обучающихся; – образованию времени, отведенному на изучение данного материала; – возможностям учебно-методической и материально-технической базы образовательного учреждения с учетом перспектив ее развития. |

В современных условиях наряду с оснащенностью образовательного учреждения новым оборудованием и качественным интернет-сервисом значимую роль играет повышение квалификации работников образовательного учреждения в части владения информационными компетенциями, использования интернет технологий и работе в современной образовательной среде. Проектирование образовательной среды охватывает не только основные институциональные параметры «(цели, содержание, формы и методы обучения, средства контроля), но и способы взаимодействия обучающихся и обучающихся в рамках информационно-образовательной и социокультурной среды» [1, с. 53].

Таким образом, образовательная среда общеобразовательного учреждения является основой для повышения качественных показателей образования. Эффективность проектирования образовательной среды заключается в изменении сущности образовательного процесса и качественно нового уровня организации преподавания в общеобразовательном учреждении, что соответствует требованиям к качеству образования, изложенным в государственных образовательных стандартах.

Список литературы:

1. Носков И. А., Соловова Н. В. Инновационные стратегии вуза // Вестник Самарского государственного университета. – 2012. – № 5 (96). – С. 51–56.
2. Отчет «Формирование современной образовательной среды», подготовленный по заказу Корпорации «Российский учебник» в рамках серии исследований российской системы образования / Е. М. Барсукова, А. К. Белолуцкая, Е. В. Иванова, Т. Н. Леван, Т. Г. Шмис, М. А. Устинова, М. Б. Лозовский. – М.: МГПУ; Российский учебник, 2019. – 57 с.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
4. Чернова О. В. Проектирование образовательной среды: учеб. пособие / О. В. Чернова, И. Г. Шендрик. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 93 с.

5. Шарипов Ф. В. образовательные технологии: проектирование и функционирование. – Уфа: Издательство БГПУ. – 376 с.
6. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. – М.: Народное образование; Школьные технологии, 2002. – 304 с.

ПРОДОВОЛЬСТВЕННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РОССИИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЕЁ ДОСТИЖЕНИЯ

Батайкина Яна Сергеевна

Факультет права и управления, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. э. н., доцент В. М. Кусков

Аннотация. В статье представлено исследование двойственной природы понятия «собственность», а также естественного и позитивного прав и их сущности в экономике. Проведен анализ состояния экономики РФ, на основе исторического опыта – реформ, проведенных в прошлом веке, в результате чего были определены пути развития аграрного сектора нашей страны.

Ключевые слова: аграрный сектор, экономика, собственность, право.

Аграрный сектор экономики страны находится в трансформационном кризисе. Необходим эффективный выход из него, который соответствовал бы современной ступени исторического, экономико-культурного и правового состояния нашего общества. Для этого необходимо выяснить природу собственности как экономико-правового понятия и историю её становления в аграрном секторе экономики России, чтобы установить: когда произошел отход от эволюционного, поступательного становления и развития гражданского общества в стране.

Предметом исследования выступают экономико-правовые отношения, возникающие между людьми в аграрном секторе экономики.

Объектом исследования являются становления отношения собственности в истории экономики сельского хозяйства России.

Цель исследования: определить основные направления изменений аграрного сектора экономики современной России.

Для достижения поставленной цели нам необходимо решить следующие задачи:

- уточнить определение собственности как экономико-правового понятия;
- выяснить основные направления социально-экономических реформ отношений собственности в современном аграрном секторе России.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что:

- в аграрном секторе экономики современной России важнейшими признаются два уклада хозяйства: фермерство и агрохолдинги (в правовой форме АО или ООО) и не уделяется внимание другим укладам хозяйства. Отсюда экономика села работает не на потенциально-возможном уровне при низком уровне конкуренции;

- наличие монополизации агрохолдингов в отраслях сельского хозяйства, что ведет к завышению цен на продовольственные товары. Общество оказалось в тисках инфляционной спирали;

- отсюда существует нестабильность продовольственного рынка в стране;

- основное средство производство – земля используется не рационально, не эффективно, при низком качестве производства продукции.

Исходя из достижений философии права следует различать позитивное и естественное право, а также предмет позитивной экономической теории и предмет нормативной (естественной) экономической теории [1].

Существуют различия в содержании собственности с экономической позиции и с позиции юриспруденции [2]:

- собственность с точки зрения экономики – это общественно-нормальное взаимодействие людей в процессе воспроизводства экономических ресурсов и материальных благ;
- собственность как правовой аспект – это система прав субъекта по юридическому регулированию условий общественно-нормальной деятельности экономики и ее результатов.

Следовательно, собственность – это сложная система общественно-нормальных отношений экономики и права, которые оформляются и закрепляются в юридических нормах, выражающих уровень развития экономического и юридического сознания в обществе. Также как и любое экономическое понятие, «собственность» опосредуются через право, а конкретнее через естественное и позитивное право.

Требуется глубокое исследование права, для восполнения пустот в методологии юриспруденции, которые напрямую связаны с недостатком эффективного регулирования экономики страны. В сфере экономики существование таких прав как позитивное и естественное очень важно. Так, создание основ позитивного права осуществляется за счет обыденных побуждений человека, то есть физиологии, чего не сказать про естественного право, которое формируется под влиянием разума самого человека.

Естественное право определяет законы, а позитивное право служит для формирования эффективной хронологии их применения. Одно без другого не может существовать, ведь знание закона, не гарантирует правильного его использования, но несмотря на это первичность права закрепляется за естественным.

Нынешний агропромышленный комплекс, к сожалению, не предусматривает особенность столь важных прав, в результате чего и возникают провалы в истории развития экономики страны. Найденная узловая точка нарушения эволюционного пути развития экономики России берет свое начало из реформ, различных сфер жизнедеятельности человечества и приведённых более века назад, например: раскрепощение крестьян Александром II, расширение круговой поруки С. Ю. Витте, попытки П. А. Столыпина перестроить российское общество на капиталистический путь развития, решение «земельного» вопроса Временным правительством с помощью аренды и т. д. Данный исторический опыт позволяет определить основные направления выхода современного аграрного сектора.

В нестабильной обстановке международных экономико-политических отношений XXI века, которые стали ярко выражены через санкции против России, а также кризиса, вызванного пандемией коронавируса COVID-19, ключевой проблемой стала продовольственная безопасность России. Целью каждого государства является обеспечение населения продуктами питания по доступным ценам и в необходимых объемах.

Ведь рыночные цены на жизненно важные виды продукции при наших условиях являются стабилизатором удовлетворения платежеспособного спроса населения, снятия напряженности на продовольственном рынке.

Определяющей закономерностью становления рынка стала двойственность ценообразования, дуализм цены. Это показал современный позитивный опыт таких стран, как: Китай, Вьетнам, Беларусь.

Отсутствие стабильности рынка и позитивной роли государства не позволяет ему взять под четкий контроль цены на продовольствие, при наличие позитивной воли государства через систему госзаказов и двойственную природу ценообразования возможно действительно формировать настоящий, устойчивый российский (по регионам) рынок.

Физический доступ является фундаментальным фактором продовольственной безопасности, поскольку он влияет на формирование цен на продовольствие явным или не столь очевидным образом. Цена уменьшается в зависимости от того насколько увеличивается предложение товаров на определенной территории, исходя из этого физическая доступность обратно пропорционально влияет на качество/объем товара в том или ином регионе. Поэтому для становления экономики стоит анализировать каждый регион отдельно по уровню развития его инфраструктуры, спектру предлагаемой продукции, цен на продукцию, их соответствию потребительским ожиданиям.

При этом региональная политика в области продовольственной безопасности должна находиться в единстве с федеральной политикой с некоторыми возможными отклонениями. Федеральная власть прописывает лишь ориентиры, канву закона, возможность использования дуализма в становлении рынка, а наполнять действительный механизм реализации этого законы должны регионы и местные органы власти.

Так, например, продовольственный товар – сахар наглядно показывает провалы искусственности созданного у нас якобы рынка, подобными пропадающими товарами-невидимками в 2022 году оказались: соль, пищевая сода, гречка по доступной цене, дешевые крупяные изделия и т. д. Исходя из изменений цен на сахар, опубликованным на сайте RBC.ru³ (автор Е. Сухорукова), следует явный рост цен начиная с осени 2020 года, что стало одним из последствий пандемии коронавируса, учитывая, хорошие показатели урожайности. С августа 2020 г. (1 кг = 31.87) по март 2022 г. (1 кг = 95.99) рост цен превысил 201 %, активным периодом роста цены является 2022 г. За прошедшие 4 месяца цена на сахар увеличилась на 79 %.

Данный продукт является консервантом, в результате чего был вызван ажиотаж, с целью «на будущее», люди создали искусственный дефицит, что не могло не отразиться на увеличении цены. Также немалую роль в данной ситуации сыграли торговые сети, стремящиеся создать подушку безопасности, мерой наложения ограничения продаваемого товара.

Политические отношения России, зашедшие в тупик, с западными державами оказались хорошим толчком к интенсивному становлению импортозамещения и модернизации продовольственной безопасности страны. Продовольственная безопасность – это общая система государственной экономической безопасности, которая способна гарантировать улучшение уровня жизни населения.

С моей точки зрения, для решения современного аграрного вопроса с целью построения стабильной и структурированной экономики, следует учесть ряд необходимых пунктов, для получения потенциального результата:

- проведение инвентаризации с использованием сельхозугодий тех, которые не используются, тем самым формируя арендный актив государства для сдачи их в аренду тем, кто сможет их обработать с целью избегания деградации сельскохозяйственных угодий (загрязнение);

- развитие аграрного сектора экономики на основе многоукладности: наряду с фермерскими хозяйствами, должны образовываться коллективные хозяйства (в форме товариществ), артели, госхозы и другие уклады, в которых может работать сельский житель. И только конкуренция между этими укладами определит, какой уклад в стране наиболее эффективный по производительности и качеству производимой продукции;

- получаемую ренту в форме арендной платы использовать в качестве инвестиций в развитие отраслей сельского хозяйства и улучшения его социальной сферы (школы, детсады, мед. служба и др.);

- создание госзаказов способно своей отлаженной системой принципов основать крепкий фундамент предпринимателей РФ и в целом всей экономики;

- импортозамещение способно, устанавливая таможенные пошлины на ту импортную продукцию, которую можно производить в России, а снижать эти пошлины на тот импорт, продукция которого в нашей стране мало.

Предлагаемые изменения сельского хозяйства являются возможностью восстановления необходимого уровня экономики России, которая не завершила своё формирование как рыночной экономики в части её аграрного сектора.

Список литературы:

1. Алексеев С. С. Философия права. – М.: Норма, 1999.
2. Тимошина Т. М. Экономическая история России: учебное пособие / под ред. проф. М. Н. Чепурина. – М.: Юстицинформ, 2015.

³ Цена на сахар 2022 в России: динамика за 1 кг. URL: <https://fozo.info/473-dinamika-cen-na-sahar-v-rossii-na-skolko-podorozhal.html> (дата обращения: 12.04.2022).

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Беджанян Лусине Татули

Факультет права и управления, 3 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – ст. преподаватель А. Ю. Смолькова

Аннотация. В статье рассматриваются причины возникновения сопротивления персонала при информатизации. Исследуются потребности и мотивы сотрудников в ходе изменений на предприятии. Исходя из результатов социологического опроса предложены мероприятия, которые помогут подготовить персонал к изменениям при информатизации.

Ключевые слова: информатизация, мотивация, стимулирование, сопротивление, персонал, организация.

Мы живем в то время, когда цифровизация и информатизация с каждым днем охватывает все больше сфер деятельности. Сейчас уже трудно представить жизнь без современных информационных технологий. Но в ходе информатизации часто может возникать сопротивление персонала.

Данное исследование проводилось с целью выявить основные причины сопротивления сотрудников при информатизации предприятий и предложить способы решения этой проблемы.

Для того чтобы разобраться с проблемами, которые возникают при информатизации сначала ознакомимся с понятием информатизация, под которым понимается комплекс работ по созданию единой информационной среды предприятия, которая включает совокупность технических, программных, телекоммуникационных средств, позволяющих применять в процессах управления предприятием новые информационные технологии, осуществлять сбор, хранение и обработку данных предприятия [1].

Чаще всего причинами сопротивления являются: страх увольнения, страх изучать что-то новое, страх потери результата, страх изменений в организационной структуре, страх демонстрации неэффективности работы.

Сопротивление возникает сразу на начальном этапе внедрения новой системы. Для того чтобы этого не допустить нужно самим четко понимать зачем предприятию необходима информатизация и умело донести это до сотрудников. Очень важно обеспечить эффективную коммуникацию.

Для лучшего понимания того как можно снизить сопротивление был проведен опрос среди работников различных сфер деятельности. Выборка составила 40 человек (14 мужчин, 26 женщин), средний возраст 30–45 лет.

Одними из важнейших характеристик работы среди опрошенных оказались: благоприятный климат в коллективе (24 %), возможность профессионального роста (11 %), высокая заработная плата (7 %) и т. д. (рис. 1).

Среди материальных стимулов большинство опрошенных предпочли доплаты в виде премий и бонусов (22 %) (рис. 2).

Также у всех опрошенных сотрудников, материальное стимулирование повышает трудовую активность. Моральное стимулирование и трудовой настрой повышают активность у большинства, на некоторых и вовсе не действуют, а нововведения в компании могут снижать активность у 42,5 % сотрудников (рис. 3).

Отсутствие сбоев функционала системы и присутствие руководителя во время обучения также мотивируют принимать активное участие в информатизации (рис. 4).

А еще, быстрее принять результаты информатизации сотрудникам помогли бы: блок обучения, который будет описывать основные принципы работы, логику, элементы интерфейса и консультант, который сможет оказывать оперативную консультацию в течение первых месяцев эксплуатации новой системы (рис. 5).

- Обеспеченность оргтехникой
- Возможность профессионального роста
- Высокая заработная плата
- Благоприятный психологический климат (коллектив)
- Возможность общения в процессе работы
- Прочее (престиж профессии, Разнообразие работы, Участие в развитии предприятия, Благоприятные условия труда)

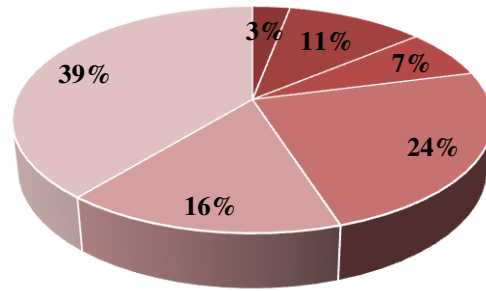


Рис. 1. Важные характеристики работы опрошенных

- Доплаты(премия, бонусы)
- Обучение(курсы, тренинги, семинары, учеба)
- Страхование(медицинское, пенсионное)
- Обеды
- Оплата за проезд (проездной, развозка, обслуживание автомобиля)
- Прочее (ссуды, бесплатная или частичная оплата путевок, доплаты за стаж работы, спорт)

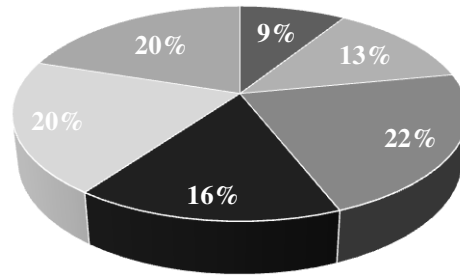


Рис. 2. Важные материальные стимулы

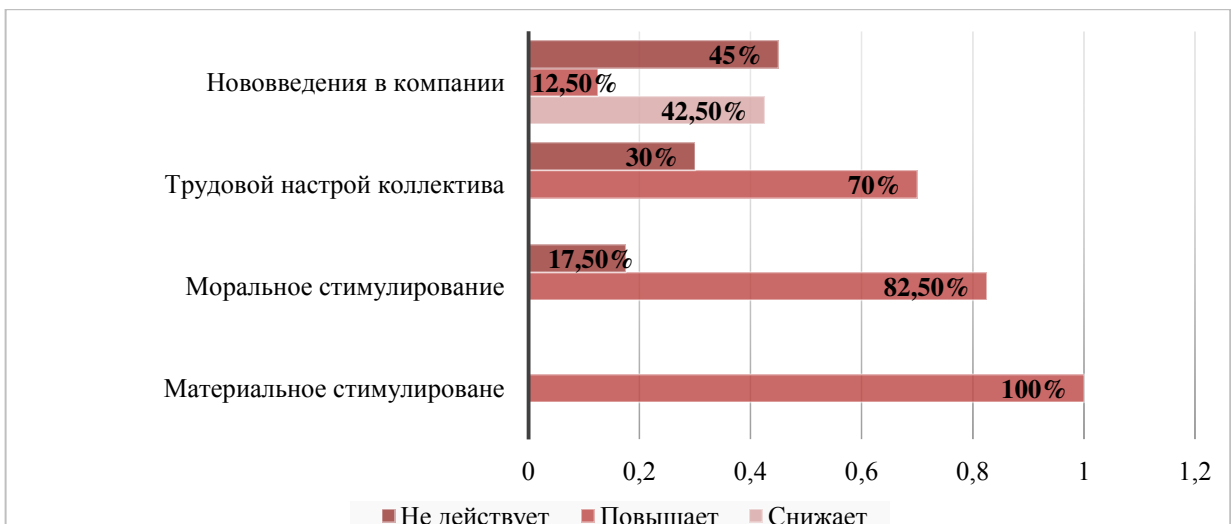


Рис. 3. Действие факторов на трудовую активность

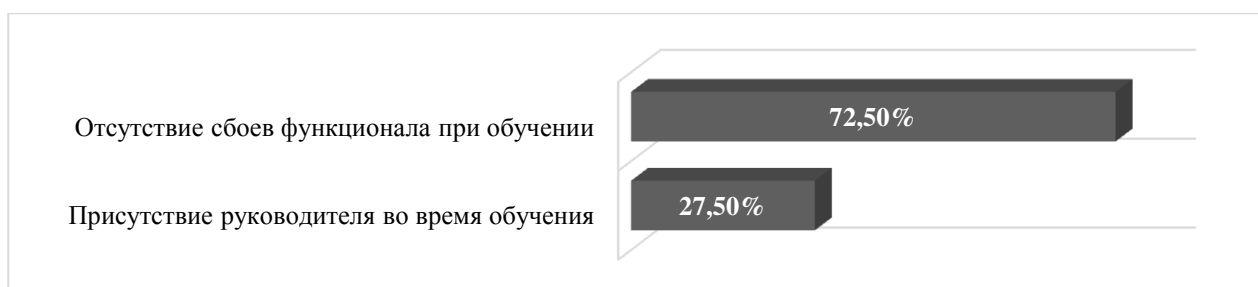


Рис. 4. Структура ответов на вопрос: «Что бы мотивировало принимать более активное участие в процессе информатизации?»



Рис. 5. Структура ответов на вопрос: «Что помогло бы быстрее принять результаты информатизации?»

Подводя итоги опроса о возможности избегания сопротивления персонала в условиях информатизации организации, пришли к выводу, что полностью этого избежать сопротивления не получится, но можно уменьшить его силу, вовремя управляя его основными источниками.

Для начала нужно определить уровень мотивации персонала. Это индивидуальная работа с каждым сотрудником (для кого-то ведущим мотиватором является признание, а для кого-то деньги).

Согласно ситуационной модели лидерства Херси-Бланшара, есть теория, как обучать сотрудников на разных уровнях. Ученые выделяют 4 таких уровня:

- 1) уровень знаний (получение информации о том, какие будут изменения: их суть, выгоды и риски);
- 2) уровень отношений к изменениям (либо сотрудник их принимает, либо отвергает);
- 3) уровень индивидуального поведения (что сотрудник делает для того, чтобы поддержать или не поддержать изменения);
- 4) уровень организационного поведения (взаимодействие сотрудников с другими коллегами, отделами и функциями, в соответствии с измененными требованиями и процессами).

Эти четыре вектора нужно закрывать при подготовке к изменениям и планировании информатизации. Достаточно выстроить коммуникационную поддержку по всем подразделениям, держать персонал в курсе изменений и постоянно работать с мотивацией вовлеченных сотрудников [2].

В процессе данного исследования были сформированы следующие мероприятия по мотивации на изменения:

- Этап 1. Обнаружение и показ неудовлетворенности текущим состоянием.
- Этап 2. Обеспечение участия сотрудников в изменениях.
- Этап 3. Организация системы вознаграждения в поддержку перемен.
- Этап 4. Формирование ясного представления о будущем состоянии организации.
- Этап 5. Использование системного подхода.
- Этап 6. Формирование механизмов обратной связи [3].

При этом не существует универсальных методов и инструментов для всех организаций. Для каждой отдельной организации могут применяться только те методы мотивации персонала, которые будут эффективны в условиях её развития.

Список литературы:

1. Информатизация предприятия. – URL: <https://www.slideserve.com/malini/5820276> (дата обращения: 01.03.2022).
2. Как подготовить персонал к цифровой трансформации. – URL: <https://finacademy.net/materials/article/kak-podgotovit-personal-k-cifrovoj-transformacii> (дата обращения: 01.03.2022).
3. Преодоление сопротивления персонала при внедрении ИС. – URL: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm104.html> (дата обращения: 01.03.2022).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГАДЖЕТОВ

Безроднова Екатерина Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Т. А. Ахрямкина

Аннотация. Зависимость современных студентов от гаджетов является одной из актуальных проблем современного общества. В статье приводится достаточно обширный список признаков гаджет-зависимостей. Демонстрируются и анализируются результаты тестирования студентов Самарского филиала ГАОУ ВО МГПУ на предмет зависимости от гаджетов, а также индивидуальных особенностей проявления интроверсии-экстраверсии и разных видов направленности.

Ключевые слова: зависимость, аддикция, интернет-зависимость, гаджет-зависимость, интроверсия – экстраверсия.

Изучение индивидуально-психологических особенностей студентов, в разной степени зависящих от гаджетов, является одной из актуальных тем современной психологии.

Навязчивая потребность совершать определенные действия, несмотря на неблагоприятные последствия медицинского, психологического или социального характера это – зависимость (аддикция, англ. addiction – склонность, привычка) [1].

Зависимость может быть физиологической и поведенческой.

Прием наркотиков, алкоголя и веществ химического происхождения вызывает физиологическую зависимость. Если же человек зависит от таких вещей как шопинг, азартные игры, экстрима, рискованного поведения – тогда можно говорить о поведенческой зависимости. Но и для того и другого видов зависимостей характерны рост невосприимчивости к активному веществу, из-за которой человек вынужден постоянно увеличивать и увеличивать дозу. Потеря контроля сопровождается тем, что человек ведет определенный образ жизни, в котором большую часть времени проводит, занимаясь деятельностью, от которой зависим. Когда же человек пытается бороться со своей зависимостью, появляется «синдром отмены», для которого характерны боль, тошнота, тревога, раздражительность, желание принять психоактивное вещество, чтобы избавиться от негативных ощущений.

Доступность и быстрота мобильного Интернета, многочисленные возможности мобильных приложений привело к появлению большого числа гаджетозависимых. В связи с этим, необходимо выявить индивидуальные психологические особенности человека с зависимостью для разработки плана психологической помощи, приводящей в дальнейшем к уменьшению данной зависимости и гармоничному развитию личности.

В современном классификаторе болезней появился новый диагноз: гаджет-зависимость, т. е. навязчивая потребность, которую замечает человек, в определённой деятельности с гаджетами. Таким образом из безобидного увлечения зависимость переросла в болезнь, при-

знанную медицинским сообществом, и как следствие гаджет зависимость требует подробного анализа.

У людей наблюдаются следующие критерии гаджет-зависимости:

- социальные: человек больше времени проводит в виртуальном пространстве;
- психологические: человек получает удовольствие от общения с гаджетом и ощущает дискомфорт при попытках прервать этот контакт;
- клинические: ухудшение зрения, головокружение и депрессивность.

Такого вида симптомы можно увидеть и у студентов нашего вуза, поэтому в исследовании решено было выяснить: кто более зависим от гаджетов, какие индивидуальные особенности студентов характерны для разных уровней зависимости.

Предполагалось, что для студентов с разным уровнем зависимости от гаджетов будут характерны индивидуальные особенности проявления интроверсии-экстраверсии и разных видов направленности.

Для выявления психологических особенностей личности было проведено диагностическое исследование, в рамках которого использовались следующие методики: тест Айзенка на выявление типа экстраверсии-интроверсии, тест Смекала-Кучера для диагностики направленности личности, опросник на степень зависимости от гаджетов. Исследование было проведено на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ.

Практическая значимость работы состоит в том, что выявление индивидуально-психологических особенностей студентов, имеющих высокую, среднюю и низкую степени зависимости с разными направленностями на себя, взаимодействие, задачу поможет педагогам лучше раскрыть потенциал студента.

Исследование было проведено на базе СФ МГПУ в нем приняло участие 40 человек в возрастной категории от 18–22 лет. Для исследования использовались онлайн-технологии, кроме того был составлен разработан собственный онлайн-тест.

Достоверность результатов была проверена по методике Манна – Уитни.

Результаты, полученные в результате диагностики, приведены в таблице 1.

Таблица 1

| Уровень зависимости | % – студенты | Интроверты | Экстраверты | Направленность | | |
|---------------------|---------------|--------------|---------------|----------------|-------------------|--------------|
| | | | | На себя | На взаимодействие | На задачу |
| Низкий уровень | 20 % – 8 ст. | 87 % – 7 ст. | 13 % – 1 ст. | 25 % – 2 ст. | 25 % – 2 ст. | 50 % – 4 ст. |
| Средний уровень | 45 % – 18 ст. | 45 % – 8 ст. | 55 % – 10 ст. | 28 % – 5 ст. | 11 % – 2 ст. | 45 % – 8 ст. |
| Высокий уровень | 35 % – 14 ст. | 28 % – 4 ст. | 72 % – 10 ст. | 65 % – 9 ст. | 7 % – 1 ст. | 28 % – 4 ст. |

Проведя анализ полученных данных, можно сделать следующие выводы: большинство студентов имеют средний (45 %) и высокий (35 %) уровни зависимости от гаджетов, при чем была выявлена следующая закономерность: студенты возрастной группы 18–19 лет имеют высокий средний уровни зависимости, а студенты возрастной группы 20–22 лет имеют низкий и средний уровни зависимости.

Среди студентов, имеющих низкий уровень зависимости от гаджетов, большинство интровертов. Число экстравертов растет с возрастанием уровня зависимости и наоборот количество интровертов уменьшается, таким образом можно сделать вывод, что гаджет-зависимости подвержены в большей степени экстраверты.

Исходя из представленных данных по методике Смекала-Кучера видно, что, студенты, имеющие более высокий уровень зависимости более ориентированы на себя, менее ориентированы на задачу. И наоборот – ориентация на задачу наблюдается в большей мере у студентов с низким и средним уровнем гаджет-зависимости.

Итак, гипотеза подтвердилась:

1. Для студентов с низким уровнем зависимости от гаджетов более характерна интроверсия и направленность на задачу.
2. Для студентов с высоким уровнем зависимости характерна экстраверсия и направленность на себя.
3. Большинство студентов находятся на среднем и высоком уровне зависимости от гаджетов.

Список литературы:

1. Глоссарий. Психологический словарь. – URL: <https://www.psychologies.ru> (дата обращения: 19.04.2022).
2. Губанова А. Ю. Электронный контент для детей: риски или новые возможности // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2016. – № 2 (4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-kontent-dlya-detey-riski-ili-novye-vozmozhnosti> (дата обращения: 19.04.2022).
3. Максимов А. С., Мануйлова Л. М. Диагностика влияния рисков интернет-пространства при использовании школьниками старшего подросткового возраста гаджетов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 1 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-vliyaniya-riskov-internet-prostranstva-pri-ispolzovanii-shkolnikami-starshego-podrostkovogo-vozrasta-gadzhetov> (дата обращения: 19.04.2022).
4. Соколова А. А. Анализ состояния разработанности проблемы рисков интернет-пространства для здоровья подростков по материалам зарубежной литературы // Образование личности. – 2015. – № 3. – С. 42–47. – URL: http://www.ol-journal.ru/sites/default/files/ol-03-15_digest.pdf (дата обращения: 19.04.2022).
5. Федоренко С. В. Молодежь и информационные технологии: угрозы виртуального пространства интернет // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей по материалам XXII Междунар. научно-практ. конф. Ч. II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxii/30284> (дата обращения: 19.04.2022).

ИССЛЕДОВАНИЕ АСПЕКТОВ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СФ МГПУ

Белоусова Юлия Вячеславовна, Фёдорова Дарья Алексеевна

Факультет права и управления, 4 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. э. н., доцент А. В. Волкодаева

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема мотивации и стимулирования студентов вуза, а также предложены мероприятия по решению данной проблемы.

Ключевые слова: мотивация, стимулирование, страх, успех.

Мотивация и стимулирование студентов является одной из основных задач любого учебного заведения, на основании этого было проведено исследование по двум направлениям «Оценка уровня защищённости личности, мотивация к избеганию неудач, страх перед несчастьем» и «Мотивация к успеху» автором которых является Т. Элесом. Для проведения данного исследования было изучено несколько определений, они следующие:

Мотивация – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [2, с. 3].

Страх – это эмоция или чувство, возникающие из-за ощущения опасности [3, с. 825].

Несчастье – тяжелое событие, тяжелое положение; горе, беда, бедствие [3, с. 782].

Успех – достижение поставленных целей в задуманном деле, положительный результат чего-либо, общественное признание чего-либо или кого-либо [1, с. 1002].

Исходя из этого были выдвинуты две гипотезы:

1. Студенты СФ МГПУ, в пределах исследуемой выборки, имеют средний уровень мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем.
2. В своем большинстве студенты оценивают процесс мотивации к успеху в жизни как недолгий и нетрудный.

В опросе приняли участие 16 респондентов 75 % девушки и 25 % юноши, все они студенты СФ МГПУ (рис. 1).

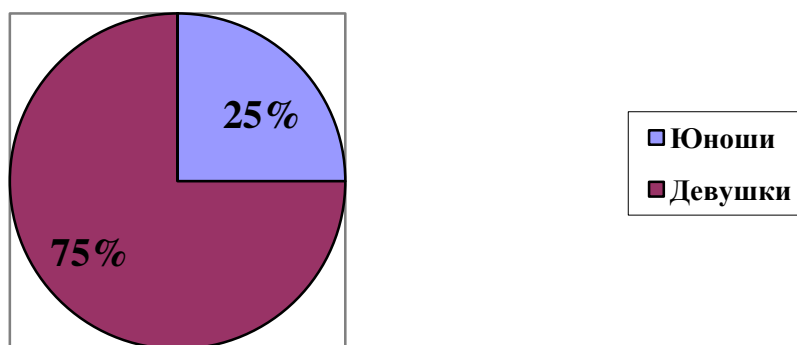


Рис. 1. Распределение выборки по полу

Тестирование «Оценка уровня защищённости личности, мотивация к избеганию неудач, страх перед несчастьем» показало следующие результаты – среди респондентов 31,25 % имеют низкую мотивацию, 37,50 % имеют среднюю мотивацию, 25,00 % имеют высокий уровень мотивации и 6,25 % слишком высокий уровень мотивации. Среди юношей 25,00 % имеют низкий уровень мотивации к избеганию неудач, 50,00 % средний уровень мотивации и 25,00 % высокий уровень. Среди девушек 33,33 % имеют низкую мотивацию, 33,33 % среднюю мотивацию, 25,00 % высокую мотивацию и 8,33 % имеют слишком высокую мотивацию.

Исходя из этого можно сделать вывод, что первая гипотеза полностью подтвердилась.

Опрос «Мотивация к успеху» показало, что Низкую мотивацию к успеху 13 %, средний уровень мотивации имеют 47 %, и умеренно высокий уровень мотивации имеют 40 %. Из них среди юношей низкую мотивацию к успеху имеют 25 %, средний уровень мотивации имеют 50 %, умеренно высокий уровень мотивации имеют 25 %. Среди девушек низкий уровень мотивации 8,3 %, средний уровень мотивации 50 %, умеренно высокий уровень мотивации к успеху 41,6 %.

Исходя из этого можно сделать вывод, что вторая гипотеза подтверждена частично. Из этого можно сделать вывод: большинство респондентов считают, что мотивация к успеху – это недолгий и нетрудный путь, все это подтвердилось результатом (умеренно высокий уровень мотивации) в это играют большую роль стимулы и мотивы.

Стоит отметить, что у студентов СФ МГПУ есть мотивация к достижению целей и успеху, но также присутствует мотивация к избеганию неудач.

Вследствие этого были предложены следующие мероприятия по снижению уровня мотивации у тех обучающихся, которые наиболее склонны к избеганию неудач:

1. Тренинг «Уверенное поведение. Самопрезентация или как избавиться от страха перед выступлением». Описание: создание атмосферы сотрудничества для творческой свободы индивидуальности студентов посредством театрального искусства, в процессе которой происходит избавление от зажимов и комплексов. Дать понятия о внутренних (психических и физических) зажимах человека. От чего это происходит? Обучить определённым набором упражнений на устранение и избавление зажимов.

2. Публичных выступления в рамках учебных дисциплин.
3. Участие в проектной деятельности.
4. Ораторское мастерство в рамках университета.

В результате использования предложенных мероприятий в ближайший год предполагается снижение уровня мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем на 60 % у респондентов, склонных к высокому и слишком высокому уровню мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем.

Список литературы:

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1563 с.
2. Ключков А. К. КРІ и мотивация персонала. Полный сборник практических инструментов. – Эксмо, 2010. – 160 с.
3. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / авт.-сост. В. И. Даль. – СПб.: Типография М. О. Вольфа, 1880–1882.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕВУШЕК-СИРОТ К МАТЕРИНСТВУ

Богодухова Полина Анатольевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Н. В. Липина

Аннотация. Родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Роль матери и отца вырабатывается у человека в течение жизни, качество же этих проявлений, их социальные и психолого-педагогические последствия имеют для дошкольника, школьника, юноши непреходящее значение. Данное положение определяет важность и необходимость изучения внутреннего потенциала личности, психологических факторов повышения ценности материнства, т. к. психологическая готовность к материнству была и остается малоизученной областью отечественной науки.

Ключевые слова: материнство, психологическая готовность к материнству, позитивное, девиантное материнство, родительство, социальные сироты.

Материнство – это удовлетворенность женщины своей материнской ролью, как стадия личностной и половой идентификации [1]. Оно может быть осложнено у детей-сирот тем, что они сами были лишены родительского тепла, у них может быть задержка и искажение интеллектуального и личностного развития, частые конфликты, агрессивность, неуверенность в себе, отклоняющееся поведение.

В нашем эмпирическом исследовании участвовали девушки-сироты в количестве 16 человек от 18 до 20 лет, которые с 4 лет, воспитывались в школе интернате, не имея связи с родителями, и находились на полном государственном обеспечении.

Вторая группа лиц – это девушки из родительских семей (34 человека от 17 до 20 лет), воспитанных обоими родителями.

Метод, который мы выбрали в качестве исследовательского инструмента – метод незавершенных предложений (модификация методики Сакса).

Также мы воспользовались методом контент-анализа. Рассмотрим некоторые полученные данные. На вопрос «Когда я была ребенком...» 35 % девушек из полных семей давали эмоционально-положительную характеристику возникающего у них образа (я была счастлива, видела мир как сказку), процент таких девушек в выборке сирот меньше, и чаще их ассоциации носят отрицательный характер. При этом больше девушек сирот воспринимают детство, как выполнение хозяйственно-бытовых функций. На поддержку родителей и наличие мечты профессиональной принадлежности указывают только девушки, выросшие с мамой и папой. Наличие мечты, на наш взгляд, особенно важно с точки зрения построения временной перспективы и формирующихся ценностей. На вопрос «Когда я стану мамой...» почти 80 % девушек из родительских семей охарактеризовали свою роль как позитивную, указав на важ-

ность быть понимающей и счастливой мамой, и только 3 % отметили нежелание становиться матерью и отвержение по сути самой материнской функции.

У 37 % девушек сирот появилась такая характеристика, как «желание стать идеальной мамой, самой лучшей мамой». Нам кажется, что представления о матери и о себе как матери у девушек – воспитанниц интернатных учреждений идеализированы, стереотипны (при этом они убеждены в своей готовности стать матерью). Такая склонность к идеализации себя в образе матери похожа на компенсацию утраченных детских иллюзий. При этом, ожидаемым результатом стало появление таких ответов, как «когда я стану мамой, я буду лучше, чем моя собственная мать». На вопрос «Я хотела бы, чтобы мой ребенок...» «был счастлив» ответил высокий процент обеих выборок. В этом простом желании одинаково солидарны девушки из обеих групп. Однако, материальное обеспечение предпочли 12 % девушек-сирот, что косвенно подтверждает результаты исследования Д. А. Плехановой, в котором она утверждает, что треть изученной ею выборки девушек-сирот имеет ситуативно-негативное, потребительское отношение к семье, при этом считая, что сами они никому и ничем не обязаны, ставя во главу угла материальные ценности.

Интересной нам показалась разница в ответах на вопрос «Когда я вижу детей с родителями...». 63 % девушек сирот выразили нейтрально-равнодушную позицию, в то время как 85 % девушек из семей отметили позитивные эмоции и большую эмпатийность. Собственная оценка готовности к материнству определяется у девушек разными факторами, но приоритетными являются финансовое благополучие и возраст. Девушки сироты абстрактно отвечая «со временем», «после определенного возраста», как бы подчеркивают собственную неготовность к этому процессу, неосознанно отодвигая его. Вопрос «Супружеская жизнь кажется мне...» девушки из семей оценили очень разнообразно, но в целом как комфортную, уютную, но не без трудностей. Для девушек сирот характерны только две полярные точки зрения – супружеская жизнь кажется мне «веселой (ласковой)», либо «страшно непривлекательной». Таким образом, только у половины выборки девушек сирот позитивная позиция – важный диагностический маркер возможного положительного сценария будущего материнства.

Выводы:

1. Исследование показало, что система ценностей, мотивов, стереотипов, ролевых ожиданий, лежащих в основе ответственного отношения к материнству у девушек двух групп отличаются.
2. Выявленные особенности ценностно-смысловой сферы девушек-сирот позволяют говорить, с одной стороны о высокой значимости большой, полноценной и дружной семьи, с другой стороны, об идеализации образа семьи.
3. При этом высоким остается процент девушек – сирот с отсроченной перспективой становится матерью и с устойчиво негативными ассоциациями семьи и ее членов, что, безусловно, связано с их жизненным опытом. Однако, нами не были выявлены признаки «девиантного материнства».
4. Для девушек, выросших с родителями более характерно доминирование позитивных образов, свойственных осознанному материнству, желание реализовать сценарий семьи, похожий на родительский.

Список литературы:

1. Филлипова Г. Г. Психология материнства. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 240 с.

ВЛИЯНИЕ ГАДЖЕТОВ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Болобкова Ангелина Сергеевна

Филологический факультет, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – ст. преподаватель Е. В. Лизунова

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения электронных средств на уроках, влияние гаджетов на образовательный процесс. Особое внимание уделяется выявлению преимуществ и недостатков использования гаджетов в области образования. Приведены результаты анкетирования по данной теме учащихся разных возрастных групп.

Ключевые слова: гаджет, образовательный процесс, информационные технологии.

В современном мире трудно представить свою жизнь без гаджетов. Гаджет в переводе с английского языка означает приспособление, устройство, техническая новинка, выполняющая ограниченный круг задач. Они не только прочно вошли в нашу жизнь, но и стали нам помощниками. Везде: на работе, дома, в школе, мы сталкиваемся с электронными девайсами. Этим обеспокоены родители, которые видят, как их ребенок с ранних лет интересуется мобильным устройством, в то время как окружающий мир начинает их привлекать все меньше. Однако без гаджетов в настоящее время не обойтись.

На основе работ М. А. Щадной, А. В. Маматова, А. Н. Корнеева выяснилось, что в современном мире возникает необходимость в обновлении не только методик и обучающих программ, но и средств обучения. В качестве обновления следует обратить внимание на внедрение современных электронных устройств и информационных технологий.

Использование средств информационных технологий в образовательном процессе открывает дополнительные возможности для качественного улучшения образования и повысит его интенсивность. У гаджетов есть определенные преимущества, главная их функция – помочь студентам и педагогам в организации учебного процесса, улучшая его качество.

Перечислим ряд основных преимуществ использования гаджетов:

1. Быстрый способ добычи информации.
2. Мобильность. Гаджеты позволяют организовать учебный процесс в любом месте, в любое время. Педагогу не обязательно быть рядом с обучающимися, чтобы провести урок.
3. Быстрая коммуникация. Педагог может непрерывно поддерживать связь с учащимися, тем самым контролируя успеваемость каждого ребенка.
4. Возможность быстрого доступа к электронным учебным материалам.
5. Отказ от раздаточного материала.
6. Экономия времени.
7. Персонализация обучения. Электронные носители позволяют учащимся самостоятельно организовывать свой учебный процесс: выбирать сложность задания исходя из своего уровня знаний, обучаться в своем темпе [1].

В настоящее время в школах используют электронные доски, ноутбуки, планшеты для организации комфортного образовательного процесса, а также для выполнения домашнего задания в виде презентаций, видеороликов, докладов. Важно правильно использовать гаджеты, тогда они будут лишь помогать учебному процессу.

Когда мы рассмотрели основные плюсы использования гаджетов, можно приступить к выявлению ряда минусов:

1. Уход от реальности. Часто из-за слабого контроля над деятельностью ребенка и его невовлеченности в тот или иной предмет, он начинает использовать гаджет для неправильных целей. С каждым днём ребенок начинает увеличивать часы, проведенные за видеоиграми, видеороликами и фильмами, погружаясь в виртуальный мир. Там он находит все то, чего ему не хватает в реальном мире. Таким образом, компьютерная зависимость может привести к тому, что ребенок начинает игнорировать жизненно необходимые потребности: в еде, сне, учебе.

2. Формирование «клипового мышления». Ученик начинает в большей степени воспринимать визуальную информацию, что впоследствии приводит к нарушению восприятия вербальной информации. Известно, что если развивать только один канал восприятия информации, то остальные приостановят свое развитие, т. к. станут не востребуемыми.

3. Ухудшение зрения, болезни позвоночника. Этот пункт важен не только, если вы используете электронные носители. Будь то книга, журнал или планшет, за столом нужно уметь правильно сидеть, чтобы лишний раз не нагружать позвоночник. Также необходимо сидеть в хорошо освещенной комнате и на безопасном расстоянии от мобильного устройства или книги, чтобы сильно не напрягать глаза [2].

Все вышеперечисленные проявления происходят в случае бесконтрольного и необдуманного использования гаджетов.

Неоднократно в СМИ звучала мысль о том, что гаджеты вредят успеваемости, отвлекая детей от занятий, тем самым снижая качество образования. Мы решили это проверить. Однако в нашем исследовании такой закономерности обнаружено не было.

Был составлен опрос, в котором приняло участие 58 детей: 19 в возрасте от 15 до 17 лет; 24 в возрасте от 11 до 14 лет; 15 в возрасте от 7 до 9 лет.

Что касается использования гаджетов в школе, ими пользуются 86,2 % детей, в то время как всего 13,8 % оставляют девайсы дома.

Знать только про использование мало, чтобы подтвердить или опровергнуть новости, звучащие в СМИ. Главный вопрос: для чего дети используют телефоны и в какое время?

77,5 % детей используют гаджеты в учебных целях, в то время как 18,9 % для развлечений (игры, фильмы, видеоролики), оставшиеся 3,6 % с помощью телефона связываются с родителями.

Для чего обучающиеся используют девайсы непосредственно на уроках? Опрос показал, что 81 % учащихся пользуются гаджетами на уроках в учебных целях и всего 19 % используют для развлечений.

Проанализировав вышеприведенные данные, мы можем сделать вывод о том, что использование гаджетов в образовательном процессе открывает дополнительные возможности для качественного улучшения образования и повышает его интенсивность. Важно лишь правильно использовать гаджеты, тогда они будут только помогать учебному процессу.

Список литературы:

1. Корнеев А. Н. Дистанционное обучение: будущее развитие образования: учебно-методическое пособие. – М.: Мир науки, 2019. – 88 с. – URL: <http://izdmn.com/PDF/13MNNPU19.pdf> (дата обращения: 12.04.2022).

2. Методика применения дистанционных образовательных технологий преподавателями вуза / А. В. Маматов, А. Н. Немцев, А. Г. Клепикова, А. И. Штифанов. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 206 с. – URL: <http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/24562> (дата обращения: 12.04.2022).

СКРАЙБИНГ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Буйлина Юлия Денисовна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В статье раскрываются особенности скрайбинг-технологии, возможности ее применения в образовании, описываются виды скрайбинга, приводятся примеры использования данной технологии в начальной школе.

Ключевые слова: технология, скрайбинг-технология, скрайб-презентации, образование.

В современном мире значительное внимание уделяется нестандартным методам обучения. Педагогический поиск в настоящее время направлен на такие методы и способы преподавания, которые соответствуют запросам времени, уровню развития обучающихся, достижениям современной науки. Скрайбинг-технология как раз позволяет реализовать данный запрос, и, как следствие, достаточно популярна среди педагогов, работающих на разных ступенях образования.

Скрайбинг (от английского *scribe* – набросать эскизы или рисунки) – способ представления информации через иллюстрирование ключевых моментов. Эта технология пришла в образование из бизнес-среды и вызвала интерес педагогов и обучающихся. В процессе применения скрайбинга графические образы привлекают внимание обучающихся к новой информации, позволяют выделить главное, обнаружить связи между разными частями информации [1, с. 58].

Область применения скрайбинг-технологии достаточно широка: процесс визуализации эффективен в преподавании практически всех общеобразовательных и специальных дисциплин и дает положительные результаты в обучении учащихся любого возраста.

Многофункциональность скрайбинга не ограничивается развитием познавательных способностей, обучающихся и усвоению новой информации, скрайбинг способствует формированию следующих универсальных учебных действий, а именно:

- развивает речевое творчество и коммуникативные умения (умение высказать свою точку зрения, обосновать ее, структурировать свое выступление, услышать мнение собеседников);
- готовит к преобразованию новой информации, полученной с помощью воспринятого текста, в знаки и символы и наоборот;
- побуждает к поисковой деятельности благодаря установлению причинно-следственных связей и принятию поставленной проблемы;
- развивает лидерские качества, а также готовность к партнерской деятельности разного уровня и содержания.

Варианты применения технологии на уроках и во внеурочной деятельности разнообразны. Она может использоваться как мозговой штурм, как рефлексия на уроке при подведении итогов работы и обобщении новой информации, а также во время объяснения нового материала. Эффективно использование в проектной деятельности и в исследовательском обучении. В методической литературе, освещающей способы применения технологии скрайбинга перечислены следующие варианты:

- использование опорной образной схемы при проверке домашнего задания;
- в определении проблемы, обозначении дидактического поиска;
- в качестве зрительного представления темы нового урока, определении ее цели и принятии учебной задачи;
- во время работы в парах, в группах, коллективной работы как результат этой деятельности;
- как наглядное представление всей логики урока.

Тематика скрайбов может быть разнообразна: это познавательные ролики, видео на социальные темы, рассказы о книгах, самопрезентации, отчеты по итогам коллективной или индивидуальной исследовательской работы, анонсы мероприятий для родителей и прочее [4, с. 47].

Педагогами, применяющими скрайбинг-технологию, отмечены ее положительные черты:

- эффективность – за короткий промежуток времени можно доступно и качественно объяснить материал, донести идею;
- минимум затрат – для того, чтобы создать скрайб, необходимы лишь поверхность (доска или лист бумаги) и цветные маркеры; чтобы заснять, озвучить, смонтировать и выложить в интернет видео, необходимы: компьютер, монитор, колонки, микрофон, экран, камера (допускается использование телефона, планшета);
- качественное усвоение информации и запоминание ключевых моментов презентации. Взаимосвязь вербальной и визуальной информации помогает легко восстанавливать в памяти прослушанную новую информацию, поскольку, как правило, сложная сухая инфор-

мация преобразуется скрайбером в простые символы и предметы, которые мы встречаем в повседневной жизни; возможность непрерывного общения со слушателями на протяжении всего выступления;

- возможность использовать скрайб (общую картинку, которая получается к концу мероприятия) в дальнейшей работе в качестве обзора всей полученной информации;
- эффект параллельного следования – звуковой ряд иллюстрируется образами практически одновременно, что способствует качественному усвоению материала.

В методической литературе описаны несколько разновидностей скрайбинга.

Рисованный скрайбинг представляет собой классический вариант этой технологии и заключается в том, что педагог изображает картинки, схемы параллельно представлением текста. В качестве изобразительного материала может применяться карандаш, фломастер, бумага, краски.

Аппликационный скрайбинг представляет собой такую технику, при которой готовые изображения, собранные учителем или обучающимися в соответствии с представленным текстом, накладываются или наклеиваются на произвольный фон. Затратность аппликационного скрайбинга невысока, для него достаточно подготовить листы бумаги, клей и наборы картинок-аппликаций.

Близким к аппликационному является магнитный скрайбинг, его отличие в том, что вместо бумаги в нем используется презентационная магнитная доска, на которую и закрепляются заготовленные карточки-аппликации.

Достаточно близким к аппликационному и магнитному скрайбингу по технике применения является фланелеграфный, при котором готовые изображения (картинки, фигурки и прочее) крепятся на доску, обтянутую фланелью. Аналогично применяется и фланелеграфный скрайбинг, в котором используется фланелеграф (доска, обтянутая фланелью).

Компьютерный скрайбинг предполагает использование специальных программ и онлайн-сервисов. Самый простой скрайбинг можно создать даже с помощью программы Power Point: в такой анимированной презентации изображения на слайдах появляются постепенно, в соответствии с рассказом «за кадром». В данном случае соблюдается основной принцип скрайбинга – «эффект параллельного следования» [5, с. 112].

В сети Интернет представлены различные ресурсы, которые помогают создавать скрайбинг-презентации, среди которых достаточно распространенным является сервис, превращающий презентацию в мультфильм GoAnimate, генератор презентаций PowToon, позволяющий применять много готовых шаблонов, сервис Moovly, VideoScribe [3, с. 67].

При составлении видеороликов следует учитывать требования к их применению: длительность видеоролика должна быть не короче 40 секунд и не более 12 минут, при этом оптимальным считается скрайб-презентация продолжительностью от 5 до 9 минут.

Чтобы создать скрайб, достаточно следовать четырем основным правилам:

1. Составьте план работы. Запишите (отметьте/ выделите/ подчеркните) всё, что хотите осветить.

2. Проанализируйте все. Что сказать и как представить. Какие визуальные образы вы будете использовать для презентации Ваших идей? В некоторых случаях удобно записывать мысли на диктофон.

3. Начните процесс визуализации. И вот здесь создаем! Не бойтесь использовать простые рисунки, символы.

4. Тайминг. Другими словами: не завывайте о времени. На уроках английского языка можно использовать следующие техники скрайбинга:

Таким образом, скрайбинг предназначен для пояснения сложных и непонятных для обучающихся идей, пояснения нового материала, ведения записей и дневников. В процессе визуализации слушатель (обучающийся) выполняет следующие учебные действия: изучает излагаемую информацию, устанавливает причинно-следственные связи, сравнивает, анализирует, строит монологическое высказывание, оценивает результат, использует его в дальнейшей учебной деятельности.

В ходе работы над данной проблемой и для освоения скрайбинг-технологии нами был спланирован и проведен урок литературного чтения в 3 класс МБОУ школе № 170 г. о. Самара.

На уроке литературного чтения закреплялся материал по пройденному произведению А. С. Пушкина «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной Царевне Лебеди».

Данное произведение имеет стихотворную рифму и в ходе прочтения ребятами было замечено, что текст произведения достаточно большой. В учебнике Л. Ф. Климановой и В. Г. Горецкого по итогам прочтения данного произведения предложены вопросы для рассуждения и письменные задания [2, с. 103].

Для лучшего запоминания и усвоения учебного материала была применена скарайб – технология. Стоит отметить, что обучающиеся неоднократно пользовались данным инструментом и сложностей в выполнении задания у класса не возникло.

Перед использованием технологии с ребятами был проведен инструктаж о правильной постановке и зарисовке скрайбинга (на данном уроке использовали рисованный скрайбинг). Рисованный скрайбинг представляет собой классический вариант этой технологии и заключается в том, что преподаватель или обучающийся изображает картинки, схемы параллельно с представлением текста. В процессе работы были использованы простые канцелярские товары, имеющиеся у каждого ученика: карандаши, фломастеры, бумага, краски.

Данный вид работы занял примерно 15–20 минут, ребята смогли представить свой изобразительный материал, и по цепочке, составленной из зарисовок, без труда воспроизвели весь прочитанный текст.

В процессе зарисовки обучающиеся проявляли инициативность, самостоятельность, творчество, а также изобразительные навыки и умение работы с материалом. После предъявления каждым учеником скрайба класс оценивал работы, тем самым еще раз вспоминая изученное произведение.

Таким образом, использование скрайбинг-технологии на любом уроке в начальной школе будет способствовать разностороннему развитию обучающихся, облегчит им усвоение, переработку, закрепление новой информации, что, в конечном итоге, будет способствовать повышению качества обучения.

Список литературы:

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 2012. – 198 с.
2. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г. Литературное чтение. 3 класс. Ч. 1. – М., 2013. – 223 с.
3. Лизунова Л. Р. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе. – М., 2007. – 86 с.
4. Практическая психология для преподавателей / под ред. М. К. Тутушкиной. – М.: Филинь, 1997. – 328 с.
5. Слободчиков В. И. Педагогика Антона Семеновича Макаренко – социально-педагогическое открытие XX века // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 149–154.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА О ЗДОРОВЬЕ

Булина Олеся Сергеевна

Факультет права и управления, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. с. н., доцент Е. В. Бажина

Аннотация. В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования по проблеме здоровья и здорового образа жизни студенческой молодежи, определены пути задействования образовательных ресурсов университета для решения данной проблемы. Проведен анализ представлений студентов Самарского филиала МГПУ о здоровье, здоровом образе жизни, факторах, влияющих на состояние здоровья.

Ключевые слова: здоровье, студенты, здоровый образ жизни, представления о здоровье.

Здоровье остается самой важной человеческой ценностью. Здоровье студентов является одним из наиболее важных критериев здоровья нации, высокий статус которого определяется, в частности тем, что студенты представляют потенциал квалифицированных трудовых ресурсов страны и интеллектуальный потенциал общества.

По уставу ВОЗ, «здоровьем является состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1]. Здоровый образ жизни студента основан на его ценностных ориентациях, мировоззрении и социальном опыте. Ценности, которые формирует общественное сознание, не всегда соответствуют здоровому образу жизни молодежи. Студент имеет реальную возможность самостоятельного выбора важных форм жизни, формируя индивидуальный стиль мышления. Человек также в силах воздействовать на содержание образа жизни внутри коллектива.

В основе эмпирического социологического исследования, представленного в данной статье, лежит проблематика сущности здоровья студенческой молодежи, а также факторов, влияющих на укрепление здорового образа жизни студенческой молодежи. Целью исследования является выявление отношения современной студенческой молодежи к формированию здорового образа жизни. Данная цель конкретизировалась в ряде исследовательских задач: изучение представлений студенческой молодежи о здоровье; описание и анализ представлений студентов о здоровом образе жизни; субъективная оценка студентами своего состояния здоровья; анализ представлений студентов о факторах, влияющих на состояние здоровья.

Объектом проведенного эмпирического исследования выступала студенческая молодежь. В ходе исследования было опрошено 40 респондентов различных направлений подготовки Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Основным методом сбора информации в исследовании является метод анкетного опроса.

Для того, чтобы изучить представления студентов о здоровье, респондентам было предложено продлить предложение: «Здоровье – это...».

Результаты опроса показали, что 33 % среди опрошенных определяет здоровье как гармонию тела и духа. Студенческая молодежь связывает понятие здоровья с ведением здорового образа жизни (27 %). Каждый четвертый опрошенный (25 %) понимает здоровье как благополучное состояние организма. Респонденты считают, что здоровье – это то, что необходимо беречь человеку с юности (15 %).

Анализ представлений студентов о здоровье показал, что значительную роль в ведении здорового образа жизни играют физические упражнения, спорт, гимнастика и т. п. Студентам было предложено оценить состояние своего здоровья. Анализ ответов респондентов показал, что наиболее распространенной оценкой является хорошее состояние здоровья (42,5 %). С другой стороны, 27,5 % респондентов оценивают своё здоровье как удовлетворительное, а 12,5 % как неудовлетворительное. Фактически только каждый пятый студент (17,5 %) высказал мнение об отличном состоянии своего здоровья. Исходя из полученных результатов, почти половина (40 %) опрошенных осознает, что им необходимо позаботиться о своем здоровье.

Одним из основных показателей отношения людей к собственному здоровью является наличие или отсутствие пагубных привычек. Для того, чтобы выяснить каким вредным привычкам подвержена студенческая молодежь, респондентам было предложено отметить вредные привычки, которые у них есть. В итоге полученных результатов становится видно, что основным фактором, который вредит здоровью студентов, является курение (37,5 %). На втором месте – употребление спиртосодержащей продукции (32,5 %). На третьем – это переизбыток (25 %). При этом, каждый десятый опрошенный (10 %) считает, что у него нет вредных привычек.

Основным барьером, мешающим поддерживать хорошее и отличное состояние здоровья, является стресс и излишнее беспокойство. Респондентам было предложено отметить один или несколько факторов, вызывающих у них стресс. Анализ полученных данных об основных причинах стресса показывает, что среди студентов университета основными двумя

причинами стресса являются мысли о будущем (72,5 %) и учёба (65 %). Также респонденты отметили деньги (45 %), семья (37,5 %), работа и здоровье (по 25 % соответственно).

В целом, результаты проведённого исследования показали, что студенты рассматривают здоровье с точки зрения рационального питания, физического и духовного здоровья, а также рационального распределения времени. Здоровье представляется как нечто требующее трепетного отношения к себе и приложения усилий для его сохранения, большинство студентов (75 %) изъявляют желание поддерживать состояние своего здоровья.

На основе полученных данных были разработаны практические рекомендации и определены перспективы осуществления поставленных целей: во-первых, следует подготовить мероприятия по распространению агитационного материала о здоровом образе жизни среди студенческой молодёжи. Во-вторых, поспособствовать студентам в разработке сбалансированного рациона питания. В-третьих, обратиться к профессиональной службе психологов и социальных работников для оказания медицинской помощи студентам, желающим отказаться от вредных привычек. В-четвертых, необходимо заняться продвижением здорового образа жизни среди студентов и преподавателей университета в социальных сетях: мотивационные видео, посты и флешмобы.

Следование данным рекомендациям должно помочь студенческой молодёжи пересмотреть личные ценности в сторону здорового образа жизни. И, как итог, изменить его в целом.

Список литературы:

1. Устав (конституция) Всемирной организации здравоохранения. 2014. – URL: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-ru.pdf> (дата обращения: 24.04.2022).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ПОДВЕРГШИХСЯ НАСИЛИЮ В ДЕТСТВЕ

Бычкова Дарья Владимировна

Факультет педагогики и психологии, 4 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Т. А. Ахрямкина

Аннотация. В статье рассматривается проблема насилия и его влияние на психологические особенности личности. По результатам исследования нами были выявлены особенности студентов, которые подвергались насилию в детстве, а именно низкая самооценка и склонность к различным видам отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: насилие, психологические особенности, самооценка, невротизация, отклоняющееся поведение.

Тема насилия является актуальной и глобальной для современного общества. Насилие можно включить в число самых распространенных нарушений прав человека, которое к тому же зачастую представляет непосредственную угрозу жизни и здоровью. Отмечается недостаток научных исследований по данной проблеме. Официальных статистических данных также практически нет. Однозначно можно сказать, что факт насилия влияет на формирование личности. Насильственная среда не является благоприятной и безопасной для развития психологически здоровой личности.

Целью нашей работы являлось выявление индивидуальных характеристик студентов, подвергшихся насилию в детстве.

Объект исследования – психологические особенности личности студентов.

Предмет – психологические особенности студентов, подвергшихся насилию в детстве в семье или школе.

На основе проведенного теоретического анализа научной литературы, посвященной проблеме изучения насилия, была сформулирована гипотеза о том, что студенты, подверг-

шиеся в детстве насилию, имеют такие психологические особенности, как: заниженный уровень самооценки, высокий уровень невротизации и склонность к отклоняющему поведению.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы на эмпирическом уровне использовались следующие диагностические методики: анкета на выявление области насилия (авторский вариант); тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалёв); опросник «Уровень невротизации» (Бойко – Вассерман); опросник «Склонность к отклоняющему поведению» (А. Н. Орёл). Данные, полученные в ходе диагностических процедур, были подвергнуты математико-статистической обработки, с использованием U-критерия Манна – Уитни.

Всемирная организация здравоохранения дает следующее определение понятию «насилие» – это преднамеренное применение физической силы или власти, действительное или в виде угрозы, направленное против себя, против иного лица, группы лиц или общины, результатом которого являются (либо имеется высокая степень вероятности этого) телесные повреждения, смерть, психологическая травма, отклонения в развитии или различного рода ущерб [1].

С помощью анкетирования мы выявили, что студенты понимают под насилием. В их ответах мы увидели ключевые моменты, которые мы трактуем как проявление насилия: давление, принуждение, нарушение границ и прав других людей.

Примеры определений, которые давали студенты:

- Насилие – это оскорбление, унижение человека различными способами, например, избиение, издевательства, буллинг; действия против воли другого человека.
- Насилие – это унижение человеческих прав и достоинств с дальнейшим негативным влиянием на него.
- Насилие – это принуждение к каким-либо действиям определенного лица без его согласия.

В нашем исследовании приняли участие 68 студентов одного из университетов г. Самара в возрасте от 17 до 21 года. Из них: 28 юношей и 40 девушек.

Анализ результатов показал следующее. Из 100 % опрошенных: 18 % – не подвергались насилию в детстве, 82 % – подвергались, среди них 31 % – подвергались насилию в семье, 10 % – в школе, 41 % – подвергались насилию в семье и школе. Делаем вывод о том, что внушительное количество студентов подвергались насилию в детстве.

Далее мы проанализировали результаты методик по выявлению уровня самооценки, невротизации и склонности к отклоняющему поведению.

В ходе анализа результатов были выявлены значимые и не значимые различия, среди значимых: уровень самооценки, уровень невротизации, аддиктивное поведение, волевой контроль, делинквентное поведение; среди не значимых: склонность к нарушению норм и правил, склонность к саморазрушающему поведению и склонность к агрессии и насилию. Мы рассмотрим только значимые различия

Представим результаты, полученные в ходе диагностики самооценки. У студентов, которые подвергались насилию в семье выражен низкий уровень самооценки, а среди тех, кто насилию не подвергался – средний уровень самооценки. По результатам математической статистики: различия установлены при $p \leq 0,01$.

По результатам анализа данных респондентов по методике «Уровень невротизации» характерным для обеих групп является низкий уровень невротизации, но в процентном соотношении он более представлен в группе студентов, подвергшихся насилию в детстве. Различия установлены при $p \leq 0,001$.

По результатам анализа данных респондентов по методике «СОП», по шкале «Склонность к аддиктивному поведению» мы увидели, что те, кто подвергался насилию и те, кто не подвергался – не имеют склонности к данному поведению. Однако, различия установлены (при $p \leq 0,01$) в предрасположенности к данному виду поведения среди тех, кто подвергался насилию. Они более склонны к такому поведению.

По результатам анализа данных респондентов по методике «СОП», по шкале «Волевой контроль эмоциональных реакций», мы увидели следующие результаты: те, кто подвергался

насилию, имеют тенденции к слабому волевому контролю, а те, кто не подвергался, имеют жесткий самоконтроль эмоциональных реакций. По результатам математической статистики: различия установлены при $p \leq 0,01$.

По результатам анализа данных респондентов по методике «СОП», по шкале «Делинквентное поведение», мы увидели следующие результаты: те, кто подвергался насилию и те, кто не подвергался насилию, не имеют делинквентных тенденций. Однако различия установлены (при $p \leq 0,05$) в высокой готовности к данному виду поведения среди тех, кто подвергался насилию.

Таким образом, гипотеза частично подтвердилась. Студенты, подвергшиеся насилию в детстве, имеют такие психологические особенности, как: заниженный уровень самооценки, склонность к отклоняющему поведению. Однако не подтверждено, что они имеют высокий уровень невротизации. В связи с этим следует обратить внимание на данных студентов и по возможности проводить с ними коррекционную работу.

Список литературы:

1. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Этьенна Г. Круга и др. – М.: Весь мир, 2003. – 376 с.

РЕВОЛЮЦИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Васильева Алена Сергеевна

Факультет права и управления, 3 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – ст. преподаватель А. Ю. Смолькова

Аннотация. Работа посвящена актуальному вопросу развития облачных технологий в современном мире. Актуальность данного вопроса обусловлена увеличением объема данных в интернет-пространстве, а также с переходом на удаленную форму. Облачные технологии – технологии, с помощью которых пользователь может использовать интернет-ресурсы удаленно. В данной работе рассматриваются основные виды облачных технологий, выявлены прогнозы по развитию облачных технологий на ближайшее будущее. Представлены основные тренды развития облачных технологий.

Ключевые слова: облачные технологии, облако, облачные услуги.

В современном мире трудно представить жизнь без облачных технологий. Мы пользуемся ими ежедневно, начиная электронной почтой и заканчивая хранением личной информации. Актуальность настоящего исследования обусловлена стремительным ростом популярности облачных технологий. Целью исследования является анализ рынка облачных технологий и выявление прогнозов по их развитию в ближайшем будущем. Прежде чем дать определение облачным технологиям, нужно дать определение термину «технология».

Технология – система методов, приемов совершения технических операций, выполнения каких-либо производственных процессов [1].

Исходя из определения выше, облачные технологии – способ организации физических и программных средств, а также набор инструментов, с помощью которых пользователь получает вычислительные мощности, чтобы выполнять стоящие перед ним задачи [2].

Использование облачных технологий доступно благодаря облачным вычислениям – ресурсу, который пользователь получает в виде сервиса и работает с ним удаленно. Иначе говоря, чтобы делать вычисления и обрабатывать информацию, используются сторонние мощности. Например, облачными услугами являются электронная почта, удаленная работа с документами (Google Drive, Dropbox, Yandex Drive и т.д.), онлайн-магазины приложений (Get Apps, Google Play, App Store, Microsoft Store).

В истории возникновения облачных технологий существуют три важных фактора, благодаря которым мы имеем возможность пользоваться облачными технологиями.

Первый фактор – концепция разделения времени. Заключалась концепция в следующем: из-за высокой стоимости компьютеров не было возможности купить их всем сотрудникам – однако вместо этого несколько человек могли бы подключаться к общему процессору.

Вторым фактором является возможность подключения пользователей к глобальной сети. Возможность подключения является основополагающим принципом технологии: пользователи должны иметь возможность доступа к сервисам из любой точки мира.

Третьим значимый фактор – виртуализация: пользователям необходимы цифровые системы, которые не зависят от определенного оборудования и позволяют начинать и заканчивать работу в любой момент времени.

С развитием интернета распространение получили онлайн-сервисы, которые называются Software as a Service (SaaS) для отличия их от десктопных приложений. Amazon Web Services стал первым IaaS-сервисом (Infrastructure as a Service), или облаком в сегодняшнем понимании.

Самым востребованным сектором был и остается SaaS: компании тратят более \$100 млрд. ежегодно на облачные приложения. Стоит отметить PaaS (Platform as a Service): платформенные сервисы в ближайшие годы будут медленно набирать вес, что говорит о готовности компаний к глубокой интеграции этих технологий в свои бизнес-процессы.

Самый заметный рост, по версии компании Gartner, ожидает сегмент DaaS (Desktop as a Service), так как большинство людей сейчас работает удаленно. Рынок DaaS, небольшой в абсолютном выражении, вырастет на 95 % и через год составит \$2,5 млрд. (рис. 1) [3].

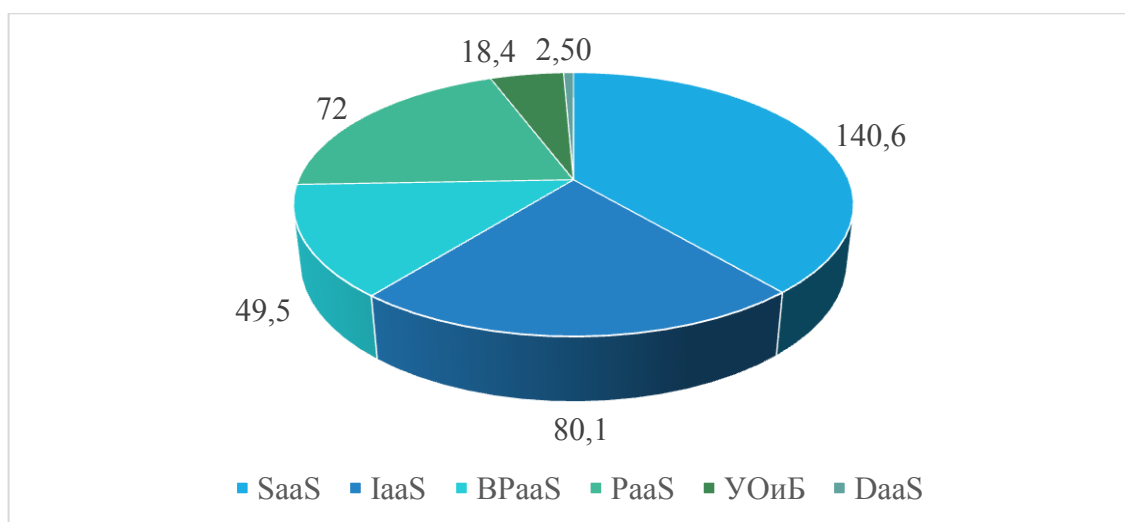


Рис. 1. Рост рынка облачных сервисов по сегментам в 2022 году

К 2025 году IDC представили прогноз на whole cloud, иначе говоря, на общие мировые расходы на облачные услуги, аппаратные и программные компоненты, лежащие в основе облачных технологий, а также возможности профессиональных услуг, связанных с облачными вычислениями. Мировой рынок облачных технологий будет расти примерно на 18 % ежегодно и к 2025 году вырастет до \$832 млрд, при этом развитие российского рынка облачных услуг будет несколько опережать общемировой темп [4]. Значительная доля роста придется на российских поставщиков облачных технологий (рис. 2).

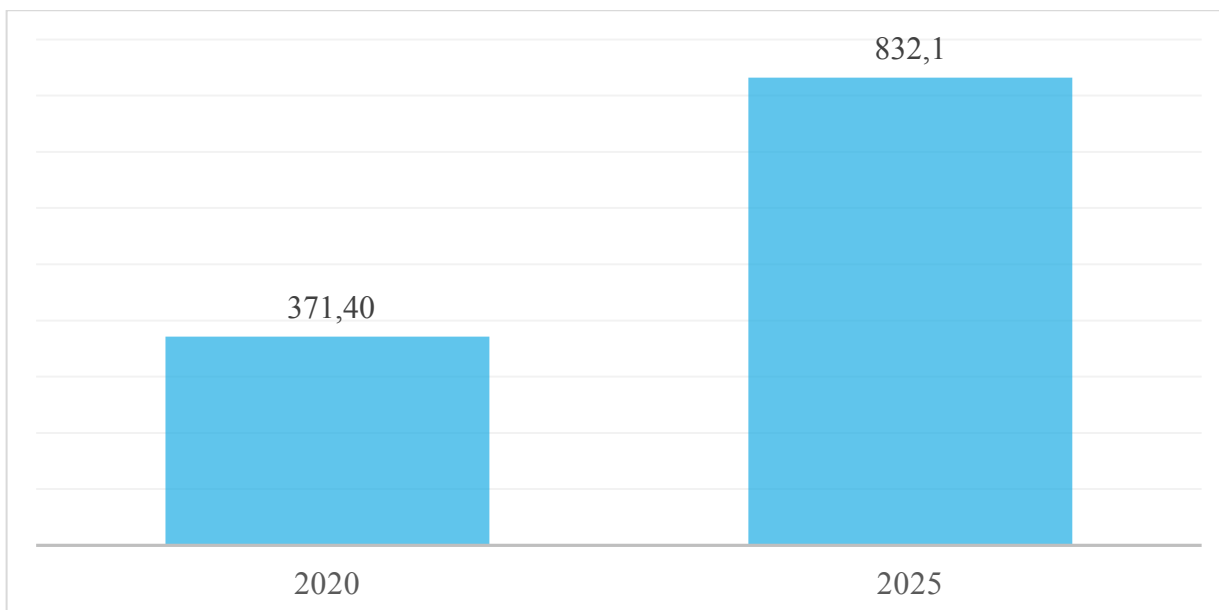


Рис. 2. Прогнозируемы рост глобального рынка облачных технологий до 2025 года

Компании все чаще доверяют публичным облачным сервисам. К 2023 году мировой рынок публичных облачных сервисов составит \$500 млрд. В России только на публичные облака приходится около 85 % от всех расходов на облачные услуги.

Профессиональные услуги, ритейл и телекоммуникации – те отрасли, которые активнее всего инвестируют в публичные облака (рис. 3).

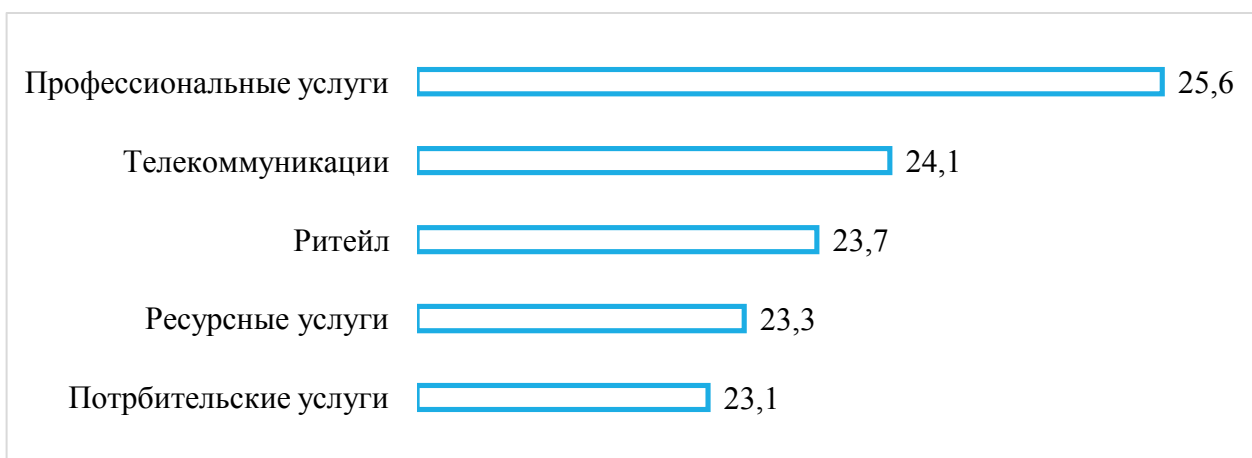


Рис. 3. Топ-5 отраслей по росту затрат на публичные облака 2018–2023 гг.

В ходе данного исследования было выявлено 6 трендов развития облачных технологий до 2025 года [5].

1. Hybrid Cloud (гибридное облако) – сочетание минимум двух уникальных облачных систем любого формата. Системы продолжают работать независимо друг от друга, но благодаря гибридной технологии способны обмениваться информацией и приложениями. В результате снижаются издержки благодаря масштабу и обеспечивается надежная конфиденциальность данных.

2. Искусственный интеллект. С 2020 года все чаще применяется ИИ. Он идеально подходит для нахождения потенциальных проблем и их решений. ИИ помогает центрам обработки данных учиться, анализируя информацию из прошлого, благодаря чему в наиболее интенсивные периоды они распределяют нагрузку максимально продуктивно.

3. Контейнеры – изолированная среда для приложения, в которой содержится все необходимое для его работы, например, программные библиотеки, файлы и метаданные.

Принцип работы контейнеров интересен многим компаниям. Согласно Gartner, к 2023 году больше половины организаций будут применять не менее двух основанных на контейнерах приложений.

4. Создание и хранение данных в Edge. Технологией Edge Computing можно назвать процессы удаленного наблюдения и работы с информацией на предметах из интернета вещей. Кажется, что эта технология нова, но на деле концепция Edge прослеживается в наших гаджетах, в автоматизированных цехах, в системах аналитики – все это примеры микроопераций на «на местах».

5. Спрос на аварийное восстановление данных (Disaster Recovery). DRaaS-сервис сохраняет резервные копии данных и приложений как в облачных хранилищах, так и на десктопных устройствах. DRaaS гарантирует отказоустойчивость проекта, то есть даже в случае поломки бизнес-службы организации остаются в строю. Помимо уже сказанного, DRaaS переносит проект в запасное окружение, пока рабочая среда восстанавливается по Disaster Recovery Plan (DRP).

6. Использование гиперконвергентной инфраструктуры (Hyper Converged Infrastructure). HCI виртуализирует все части аппаратных систем. В гиперконвергентную инфраструктуру входят виртуализированные сети и расчеты, а также виртуальная Storage Area Network. Аналитики из Mordor Intelligence предрекают, что рынок HCI до 2024 года будет ежегодно увеличиваться примерно на 13 %. Всё чаще системы HCI выбирают в качестве более практичного аналога стандартных облачных решений.

Список литературы:

1. Технология – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Технология> (дата обращения: 31.03.2022).
2. Что такое облачные технологии и их польза для бизнеса – URL: <https://vps.ua/blog/cloud-technologies-for-business/> (дата обращения: 31.03.22).
3. Global Public Cloud Revenue to Grow to \$258B in 2020, SaaS to Surpass IaaS by over \$100B – URL: <https://stockapps.com/blog/2020/11/04/global-public-cloud-revenue-to-grow-to-258b-in-2020-saas-to-surpass-iaas-by-over-100b/> (дата обращения: 02.04.2022).
4. Global Forecast to 2026. – URL: <https://www.marketsandmarkets.com/Market-Reports/cloud-computing-market-234.html> (дата обращения: 02.04.2022).

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ворожейкина Екатерина Александровна

Факультет права и управления, 3 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. ю. н., доцент Л. А. Родионов

Аннотация. В статье автор анализирует проблемные аспекты гражданско-правовой ответственности медицинских учреждений в Российской Федерации. Для решения некоторых проблем предлагается принять Медицинский кодекс РФ, который консолидирует нормы отрасли медицинского права.

Ключевые слова: медицинское право, права пациента, трансплантация органов, причинение вреда при оказании медицинской помощи.

Проблематика гражданско-правовой ответственности всегда являлась одной из актуальных и сложных тем в правовой науке, которая вызывает большое количество споров среди цивилистов. Сказанное ранее многократно усложняется при сочетании вопросов медицинского и юридического характера. 21 апреля 2021 года в Послании Федеральному собранию Президент Российской Федерации [5] Владимир Владимирович Путин отмечал, что в системе здравоохранения, как и в других социальных отраслях, все еще существует ряд нерешенных вопросов, наряду с этим человеку необходима именно квалифицированная своевременная медицин-

ская помощь. В связи с этим Президентом РФ было рекомендовано рассмотреть проблемы здравоохранения на одном из расширенных заседаний Государственного совета.

13 декабря 2021 года на совещании комитета Совета Федерации по социальной политике вице-президент Всероссийского союза страховщиков Дмитрий Кузнецов, отмечал, что с января по октябрь 2021 года в два раза увеличилось число жалоб россиян в страховые медицинские организации на доступность и качество оказываемой медицинской помощи по программе обязательного медицинского страхования (далее – ОМС).

Согласно представленным им статистическим данным число жалоб по территориальной программе ОМС с учетом обращений по лечению COVID-19 составило в октябре 140 200, без учета COVID-19 – 113 900. Согласно представленному документу, с января по октябрь 2021 года страховые медицинские организации провели более 24 млн экспертиз и выявили более 3 млн нарушений.

Наиболее важная проблема, которая в дальнейшем порождает ряд других проблем, – это несовершенство специализированного законодательства в сфере здравоохранения.

Так, Закон РФ от 22.12.1993 года №4180-1 «О трансплантации органов и (или) тканей человека» [3] своим несовершенством и наличием законодательных пробелов снижает порог правовой защищенности, как пациентов, так и самих медицинских работников, а конфликтные ситуации между врачом и пациентом, наносят ущерб не только конкретным лицам, но и системе здравоохранения, так как влекут за собой недоверие медицинским работникам со стороны населения в целом. Мы отмечаем, что наиболее типичные и периодические обстоятельства, встречающиеся на практике, должны быть максимально законодательно закреплены. Наиболее обсуждаемым и дискуссионным среди теоретиков и практиков в сфере медицины является институт гражданско-правовой ответственности.

Гражданско-правовая ответственность – это предусмотренная законом или договором мера государственного принуждения имущественного характера, применяемая в целях восстановления нарушенного состояния и удовлетворения прав и требований потерпевшего за счет правонарушителя. В отличие от уголовной ответственности, гражданско-правовая ответственность носит не карательный, а восстановительный характер.

Основанием наступления гражданско-правовой ответственности вследствие причинения вреда при оказании медицинской помощи являются нормы, закрепленные в главе 59 Гражданского кодекса Российской Федерации (далее – ГК РФ) «Обязательства вследствие причинения вреда». [1, с. 427] По общим правилам, вред, причиненный субъекту гражданского права, подлежит возмещению в полном объеме лицом, причинившим данный вред. Такие правила в теории гражданского права именуется генеральным деликтом. Наряду с генеральным деликтом существует специальный деликт.

Специальный деликт закреплен статьей 1068 ГК РФ. Исходя из него, мы можем сделать вывод, о том, что ответственность за вред, причиненный медицинским работником при исполнении своих трудовых профессиональных обязанностей, несет юридическое лицо, в котором данный работник эти трудовые обязанности выполняет.

Приведенная норма также предусмотрена статей 98 Федерального закона от 21.11.2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [4] действует она только по отношению к гражданским правонарушениям, так как в случае совершения преступления, происходит так называемое «снятие корпоративной вуали» и уголовную ответственность за совершенное деяние несет не медицинское учреждение, а конкретный медицинский работник.

Фактическими основаниями ответственности медицинского учреждения являются:

- вред, который был причинен жизни и здоровью пациента;
- противоправность поведения причинителя вреда, которое выражается в ненадлежащем исполнении или неисполнении работником своих обязанностей;
- причинная связь между противоправным поведением и причиненным вредом;
- вина причинителя вреда, а также связь медицинского работника причинившего вред, с медицинским учреждением в форме трудовых отношений.

Интересной особенностью гражданско-правовой ответственности, в отличие от других видов ответственности, является презумпция вины правонарушителя – это означает, что на правонарушителя возлагается бремя доказывания своей невиновности.

Отметим, что медицинское учреждение также может нести гражданско-правовую ответственность как владелец источника повышенной опасности – безвиновная ответственность – ответственность по факту. В этом случае медицинское учреждение не может ссылаться на свою невиновность.

К источником повышенной опасности в медицинской деятельности можно отнести: рентгеновские, лазерные и электрические установки, сильнодействующие лекарственные препараты, некоторые методы диагностирования, новые лекарственные средства или медицинские технологии при проведении медицинских экспериментов и иные.

На основании выше изложенного выделим ряд существующих, на наш взгляд, проблем.

Первой проблемой является сложность в установлении вины медицинского учреждения, которая является ключевым моментом в возложении ответственности. Судебной практике известны случаи отмены состоявшихся по делу апелляционных определений Верховным судом Российской Федерации.

Вторая на наш взгляд, не менее важная проблема заключается в установлении причинно-следственной связи между противоправным поведением и причиненным вредом.

Медицинское вмешательство – процесс крайне сложный. В силу индивидуальности организма каждого человека, тяжело точно определить, что конкретно привело к ухудшению самочувствия пациента – небрежность медицинского работника или все-таки естественные причины. Кроме того, при оказании медицинской помощи могут принимать участие несколько медицинских работников, каждый из которых может оказать определенное влияние на причинение вреда пациенту, что также усложняет установление причинной связи. Причинная связь – обязательное условие деликтной ответственности.

Как правило, вопрос установления причинно-следственной связи ставится на разрешение судебных медицинских экспертов, так как для этого требуются специальные познания в конкретной области медицины, которыми ни пациенты, ни юристы не обладают.

Несмотря на регламентацию деятельности эксперта многочисленными нормативными актами, стандартами, критериями и иной применяемой в работе научной литературы, во многом он (эксперт) принимает решение на свое усмотрение. Следовательно, судебная практика по гражданским делам, связанным с возмещением вреда причиненного осуществлением медицинской деятельности, разнородна, а в ряде случаев достаточно противоречива, отсутствует единый подхода судейского корпуса к делам о нарушении прав граждан при оказании медицинской помощи.

Подводя итог, следует отметить, что в нынешних реалиях социальной и правовой сущности отношения между медицинским работником и пациентом необходимо вывести на совершенно иной более прогрессивный уровень развития. На наш взгляд, возможным это станет лишь тогда, когда стороны «медицинский работник – пациент» осознают важность и необходимость развития и совершенствования этих отношений.

Учитывая, что в гражданском праве уже существует отрасль медицинское право, целесообразна и актуальна идея разработки и принятия Медицинского кодекса Российской Федерации (далее – МК РФ), который может и должен стать законодательной базой для индивидуализации данной самостоятельной отрасли законодательства.

Считаем, что принятием Медицинского Кодекса РФ необходимость в разработке многочисленных законодательных актов, посвященных отдельным аспектам медицины и смежным с ней сферам, не только выйдет на иной более качественный уровень, но так же снизит и конкретизирует ряд возникающих вопросов, а так же будет способствовать разрешению ряда возникающих проблем.

Список литературы:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Части первая, вторая, третья и четвертая. – Москва: Проспект, 2021. – 752 с.
2. Конституция Российской Федерации с изменениями, вынесенными на Общероссийское голосование 1 июля 2020 года + сравнительная таблица изменений. – Москва: Эксмо, 2020. – 96 с. – (Актуальное издательство).
3. О трансплантации органов и (или) тканей человека: закон Российской Федерации от 22.12.1992г. № 4180-1. – Доступ из СПС «Консультант Плюс» (дата обращения: 12.02.2022).
4. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 21.11.2011 года № 323-ФЗ. – Доступ из СПС «Консультант Плюс» (дата обращения: 12.02.2022).
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию 21 апреля 2021 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 12.02.2022).

ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Воронина Ольга Владиславовна

Филологический факультет, 3 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – д. филол. н., профессор Е. В. Вохрышева

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению трансформаций в процессе перевода спортивной аналитической статьи. Цель исследования – раскрыть понятия «спортивный дискурс» и «спортивная аналитическая статья», описать основные черты, присущие аналитическим статьям о спорте, проанализировать лексические, лексико-грамматические и грамматические переводческие трансформации на материале конкретной аналитической статьи о тренерских решениях футбольного тренера, которые помогают раскрыть замысел и стиль автора.

Ключевые слова: спорт, спортивный дискурс аналитическая статья, трансформации, командная игра.

Актуальность исследования спортивного дискурса объясняется тем, что общественная значимость спорта и интерес к данному виду деятельности делают его привлекательным для рассмотрения вопросов и освещения проблем, связанных со спортивными турнирами. Спортивные события широко обсуждаются в прессе, на телеканалах, в Интернете. Спорт обрел воплощение в языке: о нем говорят и пишут. Спортивный дискурс многообразен и динамичен. Частые перемены в рамках этого дискурса происходят по причине стремительного развития спорта: появляются новые виды спорта, вносятся коррективы в правила и регламенты, вследствие чего особый интерес представляют аналитические статьи, которые суммируют, обобщают и выносят критические суждения о развитии того или иного вида спорта или анализируют спортивные события.

Спортивный дискурс – это речь, которая транслирует смыслы, определяющие спортивную деятельность (дискурс как процесс) и совокупность произведенных текстов, в которых репрезентированы эти смыслы (дискурс как результат), т. е. совокупность речевых произведений, зафиксированных письмом или памятью [2, с. 5].

Спортивная аналитическая статья – это печатный текст, написанный автором до или после спортивного события [3, с. 142]. Спортивная аналитическая статья относится к публицистическому стилю, который характеризуется логичностью, оценочностью, ориентированностью на массовую аудиторию.

Логичность выражена в предложении: “The approach has come under scrutiny at times. Most notably when he changed eight players for Manchester City's FA Cup semi-final defeat to Chelsea, three days after they had overcome Borussia Dortmund in the Champions League quarter-finals” (Порой подход подвергался тщательному анализу. В частности, когда он сменил восемь игроков в полуфинальном матче, «Манчестер Сити» потерпел поражение от «Челси» в

Кубке Англии по футболу, через три дня после того, как они обыграли «Боруссию Дортмунд» в четвертьфиналах Лиги Чемпионов). Первое предложение включает в себя тезис (подход подвергался тщательному анализу), второе – факт (когда он сменил восемь игроков в полуфинальном матче, «Манчестер Сити» потерпел поражение от «Челси» в Кубке Англии по футболу, через три дня после того, как они обыграли «Боруссию Дортмунд» в четвертьфиналах Лиги Чемпионов). Логичность построения статьи также выражается через ее семантическую и структурную связность, что демонстрируется как общностью темы и лексических единиц друг с другом (например, лексический ряд, связанный с игроками: *squad, players, «human beings, not machines», «there are no passengers», striker, full-back, magician*), так и с помощью союзов и метадикурсивных связей.. Текст изобилует метадикурсивными связками, которые отмечают логическую связность текста – *in fact, but, indeed, it is just another example, before*, например, как в следующих случаях: **In fact**, he has played more minutes in Europe than any other outfield player at City this season [4]. **But** Guardiola has been careful to keep them happy [4].

Оценочность находит свое отражение в экспрессивном подборе лексических единиц: оценочных существительных – *breakthrough, triumph*; прилагательных, выполняющих роль эпитетов – *vital, uniquely challenging*; глаголов с оценочной семантикой в глубинной структуре: *to waver, to harness*.

Ориентированность на массовую аудиторию передается посредством использования фразовых глаголов (*to step in* – вмешиваться, брать на себя инициативу, *to bed in* – внедрить, *to build up* – вырабатывать, вести), которые придают эмоциональность и разговорность статье, несмотря на ее аналитический характер.

В процессе перевода было использовано большое количество лексических, лексико-грамматических и грамматических трансформаций [1].

Лексические трансформации.

Транскрибирование – это способ передачи в переводе лексической единицы оригинала путем воссоздания ее звуковой формы с помощью букв ПЯ (языка перевода).

Per Guardiola – Пеп Гвардиола, *Phil Foden* – Фил Фоден, *Ruben Dias* – Рубен Диаш и другие. Транскрибирование было использовано при передаче на русский язык имен и фамилий игроков и тренера.

Транслитерация – это способ передачи в переводе лексической единицы оригинала путем воссоздания ее графической формы с помощью букв ПЯ. *Manchester City* – Манчестер Сити, *Paris Saint-Germain* – Пари Сен-Жермен; *Premier League* – Премьер-лига и другие. Транслитерация была использована при передаче на русский язык названий футбольных клубов и турниров.

Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов.

Полукальки – *semi-final* – полуфинал, *quarter-final* – четвертьфинал. К латинскому корню «финал» добавляются русские префиксы «четверть» и «полу».

Добавление – это использование в переводе дополнительных лексических единиц для передачи подразумеваемых элементов смысла оригинала.

Ilkay Gundogan, Phil Foden and John Stones are among the players to have stepped up and made vital contributions. – Илкай Гюндоган, Фил Фоден и Джон Стоунз – среди игроков, которые выделялись на поле и внесли существенный вклад в победы клуба.

Понадобилось в переводе добавление словосочетания «в победы клуба», чтобы передать подразумеваемые элементы смысла оригинала (в частности – то, что привело к успеху).

Конкретизация – это замена единицы ИЯ (исходного языка) с более широким значением единицей ПЯ с более узким значением (сужение значения).

Everybody has played their role and while the £60m deal to sign Ruben Dias has undoubtedly been a significant factor in this season's success, it has also been a year in which Guardiola has found solutions among the players he already had. – Каждый сыграл свою роль, и хотя сделка на 60 миллионов фунтов стерлингов по подписанию Рубена Диаша, несомненно, стала значи-

тельным фактором успеха в этом сезоне, это также был год, когда Гвардиола нашёл грамотные решения по расстановке среди футболистов, которые у него уже были.

Слово “player” («игрок») в переводе было заменено словом с более узким значением – «футболист».

Лексико-грамматические трансформации.

Целостное преобразование – это смена всего плана выражения с использованием единиц языка перевода по содержанию довольно далеких от единиц исходного текста.

The Manchester City manager has more talent at his disposal than anyone else – but it's how he used it that made the difference. – Тренер «Манчестер Сити» имеет больше талантов в своём распоряжении, чем кто-либо другой – но именно то, как он воспользовался этим, привело к успеху.

Антонимический перевод – это замена утвердительной формы в тексте оригинала на отрицательную в переводе и наоборот.

Sergio Aguero's injuries have limited him to only a handful of starts and his deputy, Gabriel Jesus, has often struggled in front of goal. – Из-за травм Серхио Агуэро выходил на поле редко, а его сменщик, Габриэль Жезус, часто не попадал по воротам.

Описательный перевод (экспликация) – это замена лексической единицы ИЯ словосочетанием, эксплицирующим ее значение, т. е. дающим объяснение этого значения на ПЯ.

Indeed, while Laporte's playing time has been reduced, his contribution has still been vital – most notably when he popped up with the winning goal in the Carabao Cup final triumph against Tottenham. – Действительно, хотя игровое время Лапорта сократилось, его вклад всё ещё был жизненно важен – особенно, когда он, вдруг откуда ни возьмись, забил победный гол в финальном триумфальном противостоянии Кубка Карабао (Кубка Английской Футбольной Лиги) против Тоттенхэма.

Аналоговый перевод – это замена лексической единицы ИЯ словосочетанием-аналогом в ПЯ.

The signing of Dias was a gamechanger. – Подписание Диаша стало переломным моментом.

Gamechanger – то, что способно изменить ход игры: русский аналог – переломный момент.

Грамматические трансформации.

Нулевой перевод – это отказ от передачи в переводе значения грамматической единицы ИЯ вследствие его избыточности.

But it's his rotation policy which has enabled him to keep his players fresh during a season in which they have fought on four fronts. – Но именно его система ротации позволила ему поддерживать игроков бодрыми в течение сезона, в котором они сражались на четырех фронтах.

Смысловая инверсия – это прием, при котором непосредственное значение слов, имеющих в предложении, противоположно тому значению, которое на самом деле заключено в этом предложении.

In the Premier League alone, he has made 120 line-up changes at an average of nearly four per game. – Только в Премьер-Лиге он произвёл 120 изменений в составе, в среднем почти четыре за игру.

Объединение высказываний – это прием перевода, при котором синтаксическая структура текста оригинала трансформируется посредством соединения двух простых предложений в одно сложное.

In fact, on the evidence of his recent performances, the Portuguese might be even better. But Dias has not transformed Manchester City's defence on his own. – Фактически, судя по его недавним выступлениям, португалец мог играть даже лучше, но Диаш не преобразовал защиту «Манчестер Сити» только своими силами.

Таким образом, существование слов с широким, абстрактным значением, краткость, компактность выражения, возможная в английском языке благодаря наличию ряда грамматических структур и форм, требует при переводе введения дополнительных слов и предло-

жений. Наиболее распространенные трансформации, используемые при переводе спортивных аналитических статей – транскрипция и транслитерация (для передачи в ПЯ имен игроков, названий клубов, турниров), добавление (для передачи подразумеваемых элементов смысла оригинала), целостное преобразование (спортивная терминология является уникальной, поэтому требуется разъяснение понятий посредством известных профессиональных слов), экспликация (для передачи точной характеристики процесса, названия турнира), смысловая инверсия (для акцентирования внимания на показателях, характерных для определенной лиги/конкретного игрока/статистики матча). Часто встречающиеся трансформации – добавление (из-за синтаксической перестройки структуры предложения при переводе, в ходе которой иногда требуется дополнить высказывание какими-то элементами), экспликация (из-за отсутствия обширных знаний в сфере деятельности описанию подлежит специальная профессиональная лексика), целостное преобразование (замена всего описания предметной ситуации для создания экспрессии).

Список литературы:

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. ин. яз. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с.
2. Снятков К. В. Коммуникативно-прагматические характеристики телевизионного спортивного дискурса: автореферат дисс. ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Вологда, 2008. – 19 с.
3. Шарафутдинова С. В. Спортивная аналитическая статья как жанр дискурса СМИ // Вестник Челябинского гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 34. – С. 141–144.
4. Wright N. How Pep Guardiola harnessed the power of his squad to steer Man City to Premier League glory. – 12 May 2021. – URL: <https://www.skysports.com/football/news/11679/12300677/how-pep-guardiola-harnessed-the-power-of-his-squad-to-steer-man-city-to-premier-league-glory> (дата обращения: 05.05.2022).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ С ФАКТОРАМИ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Гавриш Георгий Николаевич

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В статье представлены результаты изучения особенностей психических состояний юношей и девушек, имеющих склонность к суицидальному поведению. Приведены результаты статистического анализа, подтверждающие гипотезу исследования.

Ключевые слова: суицид, суицидальные риски, психические состояния, юношеский возраст, студенты.

За последние годы в обществе увеличилось количество случаев суицидального поведения и склонности к самоповреждению у подростков и юношей.

Вместе с вопросами о причинах и компонентах суицидального риска в современном обществе многие начинают интересоваться психологическими особенностями таких людей и, в частности, особенностями их психических состояний. Поэтому проблема суицидального поведения в последнее время становится одной из актуальнейших проблем не только науки (психологии, социологии, психиатрии, философии и др.), но и общества в целом [1, с. 19].

Суицид – это добровольная, преднамеренная попытка лишить себя жизни. Любые действия, результатом которых является собственная смерть. Причин, по которым люди идут на самоубийство огромное количество. Объединяет их то, что все они связаны с эмоциональной, реже физической болью, которая для них является невыносимой [3, с. 110].

Все вышесказанное послужило основанием для обращения к теме исследования.

Объектом данной работы являются психологические особенности молодых людей. Предметом обозначена взаимосвязь психических состояний с факторами суицидального риска в юношеском возрасте. Это исследование может быть интересным в первую очередь психологам разных направлений, педагогам, работникам учебных и медицинских учреждений, родителям в плане предупреждения и быстрого реагирования на психические состояния, связанные с факторами суицидального риска у юношей и девушек.

В работе был проведен анализ теоретических данных, связанные с рассмотрением вопроса факторов суицидального риска и психических состояний в юношеском возрасте. На втором этапе была сформирована выборка исследования, которую составили юноши и девушки, обучающиеся в высшем учебном заведении. Так же был подобран диагностический инструментарий. В исследовании использовались: методика «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк), методика «Выявление суицидального риска у детей» (А. А. Кучер, В. П. Костюкевич) [2, с. 18]. Достоверность устанавливалась при помощи корреляционного анализа Ч. Спирмена.

После анализа полученных результатов тестирования удалось выявить некоторые закономерности, характерные для людей в возрасте 18–21 год. Это позволило сформулировать следующие выводы:

1. Гипотеза о том, что существует взаимосвязь особенностей психических состояний и факторов суицидального риска в юношеском возрасте, получила частичное подтверждение.
2. Чем больше человек в юношеском возрасте ощущает себя неполноценным, уязвимым и уродливым, тем менее в нем выражены показатели агрессивности.
3. Чем чаще в юношеском возрасте присутствуют учебные проблемы, проблемы выбора жизненного пути, тем менее в нем выражены показатели фрустрации.
4. Чем чаще юноша или девушка ощущают себя несчастным в любви, тем более в них выражены показатели потери смысла жизни.
5. Чем больше человек в юношеском возрасте ощущает себя неполноценным, уязвимым и уродливым, тем более в нем присутствует готовность к противоправным действиям.

Эти результаты представляют достаточный интерес для научного круга психологической и педагогической направленности, интересующихся сферой и особенностями молодежи нашего времени. Так же, результаты исследования могут быть использованы при консультировании по проблемам межличностных отношений в юношеском периоде. Информация может быть полезна и представителям образовательных учреждений в сфере гармоничного выстраивания результативных отношений в юношеском возрасте.

Список литературы:

1. Банников Г. С. Кошкин К. А. Кризисные состояния (пресуицидальные маркеры, особенности личности, стратегии кризисной психотерапевтической помощи) // Медицинская психология в России. – 2013. – № 2 (19). – URL: http://mprj.ru/archiv_global/2013_2_19/nomer/nomer18.php (дата обращения: 10.02.2022).
2. Диагностика, профилактика и психотерапия суицидальных и аутоагрессивных форм поведения: учебное пособие / В. П. Костюкевич, И. А. Никифоров, С. А. Игумнов [и др.]. – М.: ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации Федерального медико-биологического агентства», 2017.
3. Ефимова О. И., Салахова В. Б., Сероштанова Н. В. «Спасти от пропасти», или Научно-прикладные аспекты изучения суицидальной активности несовершеннолетних: моногр. – Ульяновск: УлГУ, 2017. – 238 с.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ ФАКТОРЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

Глеске Виктория Дмитриевна

Факультет права и управления, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. э. н., доцент В. М. Кусков

Аннотация. Россия на данный момент имеет огромную проблему в виде низкой конкурентоспособности экономики. Решение именно этой проблемы будет освещено в данной статье.

Ключевые слова: экономика, природопользование, рационализация, конкурентоспособность, ресурсы.

Актуальность: определение путей повышения конкурентоспособности нашей экономики, слабо развито природопользование как экономическое понятие, экономика не получает значительных средств от использования природных богатств.

Цель – изучить естественные факторы конкурентоспособности российской экономики.

Задачи исследования:

- анализ состояния использования природных ресурсов;
- рассмотрение действующего законодательства по природопользованию, выяснение его проблем;
- определение основных направлений повышения эффективности природопользования и, тем самым, выяснение основных путей повышения конкурентоспособности нашей страны.

Россия – это страна, имеющая огромный потенциал в развитии конкурентоспособности экономики, но, к сожалению, мы не обеспечиваем его уровень. Почему так и какие пути решения можно выявить? Для начала следует рассмотреть, какими факторами богата наша страна, и направить все силы для использования их во благо экономики России. Например, М. Портер разделил факторы, влияющие на конкурентоспособность экономики, по развитости на:

- основные, которые создают конкурентные преимущества низкого уровня (природные ресурсы, климатические условия, географическое положение и т. д.);
- развитые, которые создают устойчивые конкурентные преимущества высокого ранга (например, высококвалифицированные кадры, наука, современная инфраструктура, здравоохранение и др.) [3].

Наша страна богата основными факторами, поэтому рассмотрим их масштабность. На данный момент Россия славится своими естественными ресурсами. Страна богата водой, лесами и полезными ископаемыми, такими как нефть, газ и пр. 6 % нефти и 20 % газа от мировых запасов находятся именно в нашей стране. Леса занимают большую часть территории России, чем и славится страна. Именно 49 % всех лесов мира сосредоточены в России. Мы находимся на 2 месте по запасам воды по всему миру, имея 4 508,00 кубических километров пресной воды (12 % от всего мирового запаса) [2].

Все это внушает уверенность в том, что с помощью основных факторов, влияющих на конкурентоспособность экономики, возможно поднять экономику на совершенно новый уровень, но, к сожалению, на данный момент Россия постепенно лишается данных даров природы. По статистике, в 2021 году в России зафиксировали 1849 случаев высокого и 592 случая экстремально высокого загрязнения пресных вод – рек, озер, болот, водохранилищ, каналов, ручьев и т. п. Особенно негативной экологической нагрузке подверглись река Обь. Ежегодно страна теряет около 300 000 га леса (70 % из-за пожаров, 30 % из-за вырубки). Механизм компенсационного лесовосстановления, запущенный властями в 2019 году, «не дал очевидных результатов по увеличению площади лесов». Как показал анализ, ко времени завершения федерального проекта в конце 2024 года получится восстановить только ту площадь лесов, которую вырубят по плану в 2022 году. Ключевая проблема с восстановлением лесов – необеспеченность необходимым финансированием [4].

Уже сегодня из-за ухудшения экологических факторов грунты в зоне мерзлоты способны выдерживать нагрузку на 17 % меньше, чем в 1970-е, а в отдельных регионах – на 45. Это грозит опасной деформацией железных и автомобильных дорог и трубопроводов.

Помимо всего вышесказанного имеется еще ряд проблем. К основным проблемам можно отнести несколько факторов:

Во-первых, существуют два варианта реформ при переходе страны от тоталитарной системы к рыночной: революционный и эволюционный. Россия в начале 90-х гг. выбрала революционный вариант реформ, который оказался не удачным, ошибочным. Этот путь к рынку не позволил реализовать те конкурентные преимущества, которыми обладает Россия и, в первую очередь, это касается естественных факторов жизнедеятельности (вода, лес, полезные ископаемые). Мы должны двигаться от простого к сложному, а именно стоит начать с рационализации пользования природными ресурсами. Именно за счет этого Россия может поднять конкурентоспособность экономики, т. к. именно ими богата наша страна.

Во-вторых, эффективное природопользование в России реализовано слабо, имея огромные запасы естественных ресурсов, мы могли бы поднять экономику, путем внедрения аренды и продажи природного национального продукта и, соответственно, увеличения отечественного производства за счет пользования своими природными ресурсами. А также, к сожалению, начальный потенциал ресурсов нефти в России реализован примерно на треть, а остальных естественных ресурсов еще меньше. Еще к проблемам развития можно отнести отсутствие соответствующих технологий по эффективному использованию природы, утилизации и переработки отходов промышленного производства.

Также не уделено внимания загрязнению водоемов от использования химических (минеральных) удобрений, используемых в сельском хозяйстве. Штраф за загрязнение окружающей среды на должностных лиц в размере от 10 тыс. до 20 тыс. рублей; на юридических лиц – от 50 тыс. до 100 тыс. рублей, что является не равноценным наказанием, по сравнению с нанесенным ущербом природе. Вспомним ситуацию с компанией «Норильский никель» при очередной, но уже более крупной аварии разлилось более 20 тысяч тонн нефтепродуктов, Росприроднадзор оценил ущерб в 148 миллиардов рублей, а арбитражный суд взыскал почти всю данную сумму, именно так должны работать штрафные санкции, стоимость взыскания должна соответствовать стоимости нанесенного ущерба. Но, к сожалению, не всегда это так происходит.

Для того чтобы решить данную проблему нужно рассмотреть минусы уже существующих законодательств о естественных ресурсах и их пользовании:

- **ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО О ВОДЕ**

Одной из самых главных проблем в законодательстве о воде, мы выявили проблему экономической ценности. В нем говорится об использовании и охране воды, но нет ни слова о ее ценности как экономической единицы, т. е. вода даже не рассматривается, как национальный продукт, способный поставить экономику на ноги. Следует обосновать в законодательстве ее экономическую сущность. Так же имеется проблема отсутствия жесткости законодательства в отношении загрязнения водоемов и т. д. Питьевую воду следует сделать товаром для внешнего рынка и коммерциализировать её производство и сбыт [5].

- **ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО О ЛЕСЕ**

Лесной Кодекс предполагает использование лесоразработок на основе арендных отношений между государственными структурами и частным арендатором (физическим или юридическим лицом). Сама предпринимательская аренда лесных участков – это позитивный институт в деле рационализации природопользования. Так в Лесном Кодексе 2002 года включена статья об аренде, но используется она крайне неэффективно. Следует развить это законодательство и увязать его с уголовным. А лучшего арендатора лесных угодий поощрять более низкой арендной платой [1].

- **ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО О ПРИРОДНЫХ ИСКОПАЕМЫХ**

Настоящий Закон регулирует отношения, возникающие в области геологического изучения, использования и охраны недр, разработки технологий геологического изучения, раз-

ведки и добычи трудноизвлекаемых полезных ископаемых, использования отходов добычи полезных ископаемых и связанных с ней перерабатывающих производств. Следует обратить внимание на использование природных ископаемых для разработки новых технологий, позволяющих двигать экономику вверх. Следует закрепить в законодательстве критерии новых технологий: безопасность, направленность и т. д. Самые удобные и продуктивные технологии следует стандартизировать и внедрить в сферу производства [6].

Таким образом, мы выяснили, что имеется ряд проблем, которые мешают России развивать конкурентоспособность своей экономики. На основе данного анализа, можно определить пути решения поставленных задач:

1. Следует изменить законодательства о воде, лесе и природных ископаемых (например, развить блок предпринимательской аренды в Лесном Кодексе и др.), увеличить штрафных санкций.

2. Питьевую воду стоит сделать товаром для внешнего рынка и коммерциализировать ее производство и сбыт.

3. Россия должна привлечь внимание общественности мирового рынка на ценность природных ископаемых нашей страны, ввести выгодные сделки по их продаже;

4. Усилить контроль над утилизацией отходов, также увеличить финансирование восстановления лесов.

5. Использовать свои же финансовые ресурсы, полученные от рационального природопользования, для перевода отечественного производства на более высокий уровень развития, а не только рассматривать их в качестве единицы экспорта.

Если делать упор на путях решения проблемы низкой конкурентоспособности Российской экономики, то в будущем страну можно будет смело назвать «развитой».

В заключение можно сказать, что Россия имеет все возможности для поднятия конкурентоспособности экономики. Нужно лишь рационализировать природопользование, для того чтобы в дальнейшем имея экономический «фундамент», сохранять все пройденное, положительное при движении от простого к сложному. Чем больше сохранено простого, положительного, эффективного в этом поступательном, эволюционном движении, тем богаче и мощнее в экономическом отношении будет наше общество. А именно Россия сможет стать в экономическом плане более самостоятельной и инвестиционно-привлекательной, на мировом рынке наши товары будут пользоваться высоким спросом.

Список литературы:

1. Лесной кодекс Российской Федерации [действующая редакция от 30.12.2021] (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 01.03.2022). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64299/ (дата обращения: 23.03.2022).

2. Национальное информационное агентство «Природные ресурсы». – URL: <http://www.priroda.ru/regions/forest/> (дата обращения: 23.03.2022).

3. Портер М. Конкуренция. – М.: Вильямс, 2005. – 136 с.

4. Ситуация хуже, чем кажется: в России уничтожение лесов идет быстрее восстановления. – URL: <https://www.gazeta.ru/business/2022/01/27/14462419.shtml> (дата обращения: 23.03.2022).

5. Федеральный закон «О водоснабжении и водоотведении» от 07.12.2011 N 416-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122867/ (дата обращения: 23.03.2022).

6. Федеральный закон «О правах граждан России на доходы от использования природных ресурсов Российской Федерации». Проект № 372560-3 – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=20168#3AhmT3T82h0J7ePq> (дата обращения: 23.03.2022).

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОТОГРАФИИ В ТЕРАПИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СХЕМ

Глубокова Евгения Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. психол. н., доцент Е. Н. Устюжанинова

Аннотация. Статья посвящена феномену влияния на эмоциональные схемы клиентов психолога при помощи художественной фотосъемки. В материале рассматриваются возможности инструмента фотографии для достижения эффекта в терапии эмоциональных схем. Особое внимание уделяется методу работы фототерапевта с клиентом. Научная новизна исследования заключается в исследовании влияния фотосъемки на интенсивность выраженных эмоциональных схем клиента. В результате определено, что женщины после терапевтической фотосъемки отмечают улучшение эмоционального самочувствия, могут отслеживать, как срабатывают защитные механизмы их психики, и более точно распознавать свои эмоции.

Ключевые слова: фототерапия, терапевтическая фотография, терапия эмоциональных схем, эмоции, эмоциональное самочувствие.

В настоящее время интегративный подход является трендом в развитии любой науки и общества в целом.

В понимании механизмов работы психики человека для представителей всех управляющих структур бизнеса, производства, государства и других лежит огромный ресурс. Долгое время знания в области психологии применялись для решения проблем этих структур и управления поведением потребителей, работников, граждан.

События последних лет наложили очень сильный отпечаток на ход развития всего человечества. Потеряв внешние опоры, люди стали вынуждены обратиться к опорам внутренним. Без понимания себя, своих потребностей, помощи себе, своим близким, клиентам стало невозможно двигаться дальше, принимать решения и делать выбор.

В наши дни профессия психолога стала очень востребованной. Но остальные профессии не перестали существовать. Люди продолжают свою деятельность. Можно смело сказать, что полярности поменялись – теперь психология не только служит интересам глобальных структур.

Люди поняли, что собственная личностная целостность и психологическое здоровье – это значимые и вполне практические ценности. У общества появился запрос – адаптировать различные виды своей социальной деятельности под удовлетворение потребностей своей психики и сделать это так, чтобы быть конгруэнтным в любой части своей жизни.

Так общество стало массово использовать различные способы самовыражения и деятельности для разрешения внутренних запросов, конфликтов, терапевтирования себя. Специалисты во всех нишах ищут способ сделать свое дело не только центрированным на, например, экономических вопросах, но и добавить лично ориентированный подход к работе со своими клиентами и сотрудниками. Одновременно с тем психологи начинают проповедовать внедрение в свою практику дополнительных инструментов и навыков.

Так фототерапия или терапевтическая фотография становится все более популярной. Все больше психологов, эмбодимент-практиков, танцевально-двигательных тренеров включают в свою практику инструмент фотографии. Ведущие институты психотерапии в России ведут работу по включению этого инструмента в арсенал работы клинических психологов и психотерапевтов.

Основоположник фототерапевтического подхода – Джуди Вайзер, канадский психолог, арт-терапевт, фотограф. Она впервые стала использовать фотографию как самостоятельный инструмент психотерапии. Данный подход получил название фототерапии. Фототерапия – это набор взаимосвязанных психотерапевтических техник с использованием во время терапевтической сессии фотографий, вызывающих у клиента эмоциональный отклик. Метод применяется для решения разных задач: от раскрытия потенциала личности и работы с детскими воспоминаниями до борьбы с дисморфофобическими расстройствами и проблемами

половой идентификации [1]. В данном исследовании предложено проверить, насколько он может быть эффективен для терапии эмоциональных схем.

Ранняя дезадаптивная схема – это паттерн восприятия действительности, сформированный в детстве и влияющий на эмоции и поведение на протяжении всей жизни. В ранние годы человек мог столкнуться с отвержением, игнорированием, с жестоким обращением, и во взрослом возрасте, сталкиваясь с проблемными ситуациями, он может неосознанно воспринять их схоже с ранним травматичным опытом и отреагировать соответственно.

Модель эмоциональных схем – это социальная когнитивная модель индивидуальной теории эмоций и эмоциональной регуляции. Она описывает модели мышления, которые характеризуют интерпретацию эмоций человеком и его представления о том, как эти эмоции регулируются.

Терапия эмоциональных схем предполагает, что у человека есть внутренние теории эмоций и их регулирования. Акцент в этом подходе делается на том, чтобы прояснить эти теории у конкретного человека и модифицировать их так, чтобы нормализовать запрещенные, вытесненные эмоции, связать их с ценностями и найти адаптивные способы их выражения и оценки.

Модель эмоциональных схем по Р. Лихи обращает внимание на 7 тем. В процессе терапии эмоциональных схем при помощи фотосъемки в фокус внимания попадают следующие их них [3]:

1. Болезненные и трудные эмоции универсальны.
2. Эмоции возникли, чтобы предупредить нас об опасности и сообщать о наших потребностях.
3. Выражение эмоций и их оценка полезны, поскольку способствуют их нормализации и универсализации, улучшают понимание, дифференцируют разные эмоции, ослабляют вину и стыд, укрепляют представления о том, что эмоции – это выносимый эмоциональный опыт.
4. Научение тому, чтобы признавать болезненные эмоции и формировать толерантность к фрустрации, в терапии эмоциональных схем может пониматься как часть модели расширения возможностей человека, т. е. роста самооффективности и более глубокого осмысления жизни.

Терапия эмоциональных схем в процессе фотосъемки строится согласно следующим этапам:

1. Наблюдение фототерапевта.

В начале работы фототерапевт при помощи опросника определяет ведущие дезадаптивные схемы клиента и строит процесс фотосъемки так, чтобы максимально проявить типичные паттерны восприятия реальности клиентом. В процессе фотосъемки фототерапевт ведет беседу с клиентом, обращая его внимание на болезненные и трудные эмоции. Основная цель беседы – помочь клиенту определить значение, которое могут иметь эмоции в сложившихся обстоятельствах, и как эта стратегия соотносится с жизнью клиента.

2. Валидация эмоциональных состояний.

После того, как болезненные и трудные эмоции осознаны и названы клиентом, фототерапевт валидирует их, проясняет их цели, помогает определить метаэмоции (эмоцию по отношению к своей эмоции), если таковые имеются. Исходя из результата фототерапевт предлагает клиенту выбрать формат конструктивного реагирования на свою эмоцию.

3. Санкционирование конструктивного реагирования на эмоциональное состояние.

В данном подходе имеет значение не столько выражение эмоций, сколько когнитивные компоненты одобрения. Такое выражение эмоций с подтверждением позволяет клиенту сбросить напряжение и поверить в то, что в его эмоциях есть смысл, что он может выражать эмоции, и это выражение не разрушит отношения с фототерапевтом, не приведет к отвержению клиента.

4. Наблюдение клиента.

В процессе работы на съемочной площадке, анализа готовых снимков фототерапевт формирует у клиента привычку нормализовать абсолютно любые свои эмоциональные со-

стояния. В данном подходе любая эмоция является универсальной и рассматривается как часть жизни. Целью терапии эмоциональных схем является расширение личных возможностей клиента. И делается это в том числе за счет более полного и целостного восприятия проживаемых клиентом эмоций. Все это в комплексе позволяет клиенту обрести большую устойчивость к фрустрации и повысить качество контроля своих эмоций.

Длительность исследования составляет 10 недель и проходит в 3 этапа, на каждом из которых фототерапевт проводит терапевтическую фотосъемку. На протяжении

В качестве математических методов исследования эффективности терапии эмоциональных схем при помощи фотосъемки выбраны следующие:

1. Схемный опросник ранних дезадаптивных схем Джеффри Янга (YSQ S3R) [4]. Участвует 18 шкал оценки, совпадающих с дезадаптивными схемами. Применяется как входное и выходное тестирование.

2. Шкала аутентичности Стивена Джозефа [2]. Участвует 3 шкалы оценки – знать себя, отвечать за себя, быть собой. Применяется как входное и выходное тестирование.

3. Тест эмоционального самочувствия (ЕЕК-2) [5]. Участвует 5 шкал оценки – депрессия, генерализованное тревожное расстройство, социофобия, астения, бессонница. Применяется как входное, промежуточное и выходное тестирование.

В исследовании участвовала экспериментальная группа: 4 женщины, 25-35 лет.

В методике были применены 3 методики оценки, а также интервью с открытыми вопросами об изменениях после проведенной работы.

По схемному опроснику Янга верхние пороговые значения ведущих схем не превышали 25 баллов. Поле анализа результатов тестирования выявлено, что участницы экспериментальной группы являются психологически устойчивыми, здоровыми женщинами.

По шкале аутентичности средние значения по шкалам «знать себя» и «быть собой» ниже пороговых значений, что говорит о недостаточном контакте участниц исследования со своей аутентичностью.

По тесту эмоционального самочувствия выявлено, что участницы имеют симптомы преддепрессивного состояния.

Ввиду того, что исследование еще не завершено, тенденции различий были установлены только по формирующим результатам теста эмоционального самочувствия.

После 2 проведенных фотосъемок у участниц отмечено снижение по шкале Депрессия на 3 пункта, что соответствует положительной динамике на 20 % от первоначального показателя.

Участницы также отмечают, что могут более четко определить и назвать эмоциональные состояния, которые они ощущают, оценить их интенсивность и выбрать конструктивный способ реагирования на них.

В данном исследовании представлена только экспериментальная группа. Контрольной группы не было, т.к. исследование по формированию научного обоснования гипотезы только началось. В дальнейшем планируется расширение формата в соответствии с методологией работы, ввод контрольной группы, увеличение экспериментальной группы.

Список литературы:

1. Вайзер Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей // Визуальная антропология: настройка оптики / под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. – М.: Вариант, ЦСПГИ, 2009.

2. Джозеф Ст. Аутентичность: как быть собой. – М.: Альпина Паблишер, 2019.

3. Лихи Р. Терапия эмоциональных схем. СПб.: Питер, 2015.

4. Схемный опросник Янга (YSQ S3R). – URL: <https://iyaroslav.ru/test/shemniy-oprosnik/> (дата обращения: 10.03.2022).

5. Тест эмоционального самочувствия (ЕЕК2). – URL: <https://alkoinfo.ee/ru/enesetunde-test/> (дата обращения: 10.03.2022).

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ

Гончаров Григорий Сергеевич

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. и. н., доцент В. В. Васильев

Аннотация. В статье дается историческая картина формирования межэтнических отношений и национального состава на территории Самарской губернии в период конца XIX – начала XX века. На отдельных примерах показаны процессы взаимопроникновения различных этнических культур, протекавшие ассимиляционные процессы и важные для их появления факторы.

Ключевые слова: межэтнические отношения, этнические процессы, этнос, национальный состав, Самарская губерния, Поволжье.

В настоящее время процессы, происходящие в сфере межэтнических отношений, показывают остроту и напряжённость. В контексте этого в России и остальном мире встает необходимость в осознании важности межнационального взаимодействия, становится актуальным его понимание. Многообразие форм межэтнических отношений возможно рассмотреть на примере истории формирования этнического пространства Самарского Поволжья. В период возникновения индустриального общества на этой территории происходит процесс изменения моделей межэтнических коммуникаций.

Межэтническими отношениями (или коммуникациями) называют обмен между двумя или более этническими общностями материальными и духовными продуктами их культурной деятельности, осуществляемый в различных формах. Наличие межэтнических коммуникаций и их уровень говорит нам о степени интеграции этносов в сообщество, в общую картину народонаселения.

Важно уделить внимание периоду развития буржуазных отношений, совпадающего с концом XIX – началом XX века, так как благодаря возникшим социально-политическим изменениям стала меняться культура этносов, преобразовались отношения людей разных этносов и конфессий.

Для настоящей работы особую значимость имеют данные о формах и последствиях межэтнических отношениях в описываемый период, так как именно на её основе возможно сделать выводы об эффективности государственной политики в вопросе социального регулирования, о влиянии государства на культуру и быт населения региона Среднего Поволжья в конце XIX – начале XX века. Кроме этого, возможно сформировать более четкое представление об этноконфессиональной карте населения.

Таким образом целью является определение развития конкретных способов и характера межэтнических отношений на территории Самарской губернии в период возникновения индустриального общества.

В числе основных задач можно выделить: во-первых, анализ информации о межэтнических отношениях в указанный период; во-вторых, выяснение традиционных форм и способов взаимодействия этносов на территории Самарской губернии; в-третьих, выявление тенденций в межнациональных отношениях в первые годы советской власти.

Этническая картина Самарского края складывалась на протяжении нескольких столетий с XVI до конца XIX века. Основную долю населения исследуемой территории составляли русские переселенцы и казахи формирования, признанные в конце XVI века в качестве служилого сословия. Активное хозяйственное освоение территории Среднего Поволжья началось с начала XVII века.

В XVIII–XIX веках происходили процессы, связанные с масштабными переселениями крупных этносов (русских, татар, украинцев, чувашей, мордвы, немцев и др.). В это же время сложились и границы мест компактного проживания этносов. Переселенцы, приходившие на территорию Среднего Поволжья, принадлежали к разным этносам и были выходцами из разных регионов России и других стран. Масштабы заселенности этого региона свидетельству-

ют о возникновении в среде населения особых форм межэтнических отношений, которые имели в основе позитивные черты (например, даже татарское население, достаточно изолированное, во второй половине XVIII века образовало Мочинскую слободу татар-казаков, в которой слились особенные татарские и русские этнические черты) [5].

В период проведения Великих реформ, территория Самарской губернии продолжала оставаться зоной миграций и активного заселения. Процесс заселения и хозяйственного освоения края на момент 80-х годов XIX века шел активно, но еще не был до конца завершеным, отдельные уезды все еще нуждались в активной работе земства по привлечению переселенцев [6]. Процессы изменения национального состава губернии активно продолжались, однако общие тенденции изменения национального состава были уже менее активными в сравнении с аналогичными процессами в XVII–XVIII веках.

Для представления этнической картины региона на рубеже XIX–XX веков необходимо обратить внимание на численность, процентное соотношение этносов. Остановиться на этом необходимо и для того, чтобы получить представление о довлеющих культурных традициях в межэтнических отношениях, о господствовавших типах отношений в целом.

Статистикой выделялось 12 этнических групп, населяющих Самарское Поволжье: русские (тогда – великороссы), малороссияне (ныне – украинцы), поляки, мордва, чуваша, вотяки (ныне – удмурты), татары, тептяри (по разным сведениям – этносословная группа, близкая к башкирскому населению), башкиры, «киргизы» (ныне – казахи), немцы и евреи [3].

Таблица 1

Национальный состав Самарской губернии в конце XIX – начале XX веков

| Националь- ность | 1883–1889 гг. | 1897 г. | 1900 г. | 1920 г. | 1926 г. |
|---------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|---------------------|
| | чел. (%) | чел. (%) | чел. (%) | чел. (%) | чел. (%) |
| русские | 1 433 009 (67,88 %) | 1 775 839 (64,54 %) | 1 742 573 (62,98 %) | 2 132 784 (76,01 %) | 1 810 052 (75 %) |
| украинцы | | 119 301 (4,34 %) | 124 920 (4,52 %) | 103 269 (3,68 %) | 79 642 (3,3 %) |
| поляки | 376 (0,02 %) | 1 940 (0,07 %) | 1 808 (0,06 %) | ... | 26 065 (1,08 %) |
| мордва | 156 636 (7,42 %) | 238 598 (8,67 %) | 271 397 (9,82 %) | 260 453 (9,28 %) | 253 407 (10,5 %) |
| чуваша | 67 745 (3,21 %) | 91 839 (3,34 %) | 98 737 (3,57 %) | 84 461 (3,01 %) | 106 190 (4,4 %) |
| башкиры | 217 742 (10,31 %) | 57 242 (2,08 %) | 46 954 (1,69 %) | ... | 7 757 (0,3 %) |
| татары | | 171 771 (6,24 %) | 244 557 (8,84 %) | 152 310 (5,43 %) | 123 084 (5,1 %) |
| немцы | 180 422 (8,55 %) | 224 336 (8,15 %) | 221 279 (8 %) | 11 841 (0,42 %) | 12 067 (0,5 %) |

Исходя из анализа представленных данных можно сделать несколько выводов: во-первых, в исследуемый хронологический период доминирующей частью этносоциума были русские; во-вторых, значительную часть в совокупности представляют финно-угорские народы, проходившие ассимиляцию (русификацию) уже долгое время и в значительной степени к концу XIX – началу XX века являющимися частью традиционной русской культуры, частью православного пространства; в-третьих, инородцы (к числу которых относились этносы иного чем русские вероисповедания) составляли достаточную часть населения.

Внимания заслуживают конфессии Поволжья. Самарскую губернию населяли представители разных конфессий: христиане (православные, старообрядцы и др.), мусульмане, язычники. Большинство русских исповедовалось православие (в том числе часть старооб-

рядцев). Чуваши принадлежали к трем конфессиям: православию (большинство), язычеству и исламу. Численность последних двух религиозных общин на рубеже XIX – XX века была незначительной. Мусульмане в Самарской губернии были представлены татарами и башкирами, однако среди татар выделялись православные кряшены. С переселением в край немцев, поляков, эстонцев и других со второй половины XVIII в. появились конфессии католиков, лютеран и других протестантских деноминаций. Однако образ их жизни был достаточно изолированным от основного этнического ядра.

Наиболее ярко межэтнические отношения проявлялись в смешанных (конфессионально и этнически) селениях. На рубеже XIX–XX веков в Самарской губернии насчитывалось: 86 русско-мордовских селений, 52 русско-украинских, 46 русско-чувашских, 10 чувашско-мордовских. Подавляющее их число было православным, но в части селений (приводятся данные около 12 %) селились представители иных конфессиональных групп – в основном «сектантов» и «раскольников»: старообрядцев и духоборов. Сектанты и раскольники (в подавляющем большинстве – русские) проживали с православными и в моноэтнических селениях – в 186 русских и 12 мордовских. Проживание в смешанных селах, хозяйственные и социальные контакты способствовали формированию сходных элементов культуры. Ряд свадебных элементов чувашей и мордвы («печурки смотреть», «девичья краса» и некоторые другие) был, вероятно, заимствованы из русской свадебной практики. Сходны и другие элементы свадебной («плата за молоко», «хождение за водой», «поиски ярки»), а также похоронно-поминальной (одаривание участников, сроки поминовения и др.) практики [2].

В отношениях татар, мордвы и русских возникала замкнутость этноконфессиональных общин в сфере религии, браков, семейных контактов при общности хозяйственных интересов. При явной изоляции этнических групп населения в семейно-бытовой и религиозной сферах всё-таки возникали и активное общение с соседями по общинам, контакты на хозяйственной основе. Во многом отношение этих групп: статус этих этносов у иных теперь определялся не как «чужой», а как «другой» [7].

Этнические группы, исповедовавшие православие (русские, мордва, украинцы, кряшены, большинство чувашей), проходили активную ассимиляцию (русификацию) путем заключения межнациональных браков, создания общих хозяйств (в рамках общины), активных социальных взаимодействий в приходской жизни. Так эти процессы описывались в XIX веке: «Браки между Мордвой и Русскими весьма часты. Мордовка, вышедшая за русского, оставляет все свое народное одеяние, напротив того Русская, вышедшая за мордвина, ходит по-прежнему в русском сарафане. Само собой разумеется, что дети в том и другом случаях скорее русские, чем мордва... Религия не мешает бракам между русскими, Мордвами и Чувашинами, и я видел селения, где мордва потеряла почти все признаки своей народности от одних только браков с Русскими, не говоря уже о следующем поколении. Так же, как я слышал и читал, происходит от браков Чуваши с Русскими» [7]. В других заметках в отношении мордвы подчеркивается, что «в некоторых селениях они до того обрусели, что почти утратили свой язык» [7]. Например, в селе Большая Каменка Самарского уезда в результате векового соседства русских и мордвы произошла полная ассимиляция мордвы. Определение смешанного характера села произошло только благодаря местной топонимике («Мордовский конец») и археологическим находкам. Ассимиляционные процессы у мордвы были более активными, чем ассимиляционные процессы у чувашей [2]. О тенденциях межэтнических отношений относительно чуваш: «Чуваши ни с Русскими, ни с Мордвою не смешиваются, а придерживаются больше Татар, влияние которых отразилось как в языке чувашском, так и в женских костюмах, весьма сходных с Татарскими... Чуваши неохотно селятся с другими племенами» [7].

Также на качественный характер межэтнических отношений оказывало влияние усиление урбанизации и развития индустриального хозяйства. Зарождающиеся индустриальная эпоха и массовая культура повлияли на происходивший процесс вытеснения традиционных форм этнической культуры. Процессы модернизации, вызванные изменением социально-политической ориентировки этнических элит, дали толчок гармонизации межэтнических от-

ношений и солидаризации этносов. Население городов Самарской губернии в основном состояло из русских (90–96 %) [4]. Также в городах из всех этносов наиболее крупные группы составляли евреи и татары (в 1920 году – 6,6 и 4–5 % соответственно). Во многом межэтнические отношения в городах Самарской губернии носили светский характер, представители этносов сохраняли свои культурные, конфессиональные особенности. Сохранялась этническая обрядная культура [7].

Ко времени советской России (20-х годы XX столетия) возникли новые тенденции к унификации общественных отношений. Отмечается новый этап роста числа заключающихся межэтнических браков на территории Самарской губернии в период восстановления края после Гражданской войны и начала голода 20-х годов. Во многом этому способствовала проводившаяся большевиками политика разрушения традиционных форм брачной культуры и изменившаяся после Октябрьского переворота юридическая практика заключения брака.

Таким образом, межэтнические отношения в Самарской губернии с начала складывания этнических общин исторически определялись многими факторами и зависели от особенностей исторического процесса.

Этнически и конфессионально смешанные селения являлись основной площадкой для коммуникации, изменявшейся по мере локальных особенностей от взаимной вражды изоляции до ассимиляции одной общности другой или вековым добрососедством. Православие и ислам исторически стали фактором консолидации этнических групп. Впоследствии это позволило сформироваться особым общностям, вошедшим в общий ареал русской культурной и этнической среды. Ассимиляционные процессы в Среднем Поволжье позволили гармонизировать межнациональные отношения.

Закономерности, формирующие этническую картину региона, позитивно повлияли на развитие межэтнических отношений. Развитый уровень социокультурной среды в конце XIX – начале XX века помог избежать напряженности. Этническая культура, религиозные различия этносов, процессы перехода к индустриальному обществу по-своему повлияли на историю традиционных типов взаимодействия [1].

Проводившаяся царским правительством сословная политика и политика земств, не предусматривающая этнической дискриминации, равно как и политика большевиков на равноправное существование и развитие народов, позволили зафиксировать в истории близкое и доброжелательное расположение среди всех групп этносов, населявших Самарскую губернию, что можно считать достижением.

Список литературы:

1. Богатова О. А. Гармонизация межэтнических отношений в региональном социуме: автореф. дисс. ... д-ра. соц. наук: 22.00.04. – Саранск, 2004. – 31 с.
2. Ведерникова Т. И. Этнография и праздничная культура народов Самарского края: русские, татары, мордва, чуваша. – Самара, 1991. – 120 с.
3. Леонтьева О. Б. Национальный состав населения Самарской губернии во второй половине XIX в. По данным статистических источников // Вестник СамГУ. – 2013. – Т. 19, № 8/2 (109). – С. 83–91.
4. Список населенных мест Самарской губернии по сведениям 1889 года / сост. П. В. Кругликов, секретарь Самар. губерн. статистич. комитета. – Самара: Тип. И. П. Новикова, 1890. – 243 с.
5. Татары Самарской области: Паспорт этнической группы / ред. Ш. С. Багаутдинов, С.К. Жидкова. Самара: ГУ СО ДДН, 2008. – 32 с.
6. Флейман Е. Ф. Немцы Константиновской волости: из Царства Польского в Самарскую губернию (1864 – 1917). – Самара: Тандем, 2014. – 296 с.
7. Ягафова Е. А. Этнические группы и конфессии в межэтнических взаимодействиях в Самарском Заволжье во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Пермского университета. Серия «История». – 2020. – № 4. – С. 127–138.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА МАТЕРИАЛАХ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ ПУБЛИЧНОГО ХАРАКТЕРА

Гончарова Светлана Геннадьевна

Филологический факультет, 2 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н., доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики культуры иноязычного общения, которые предлагается развивать на примере публичных выступлений. Описываются основные характеристики публичных выступлений политических деятелей и деятелей культуры. Представлены критерии оценки сформированности культуры иноязычного общения, а также описан констатирующий эксперимент по выявлению уровня культуры речи.

Ключевые слова: культура иноязычного общения, культура речи, компоненты культуры речи, прецедентный текст, публичное выступление, характеристики публичного выступления, критерии оценивания культуры иноязычного общения.

Актуальным вопросом современного поликультурного образования остается формирование культуры речи в целом и культуры англоязычной речи студентов в частности.

Одной из основных задач обучения иноязычной речи на языковых направлениях подготовки является межкультурная коммуникация на иностранном языке [1]. Студенту необходимо быть готовым не только к диалогу на иностранном языке, но и к диалогу различных культур. Отсюда возникает необходимость развития культуры речевого общения у студентов языковых специальностей.

В данной работе предлагается рассмотреть прецедентные тексты публичного характера как один из способов развития культуры иноязычной речи студентов языковых специальностей.

Проблеме использования прецедентных текстов публичного характера в обучении культуре иноязычного общения посвящено небольшое количество исследований. Анализ научно-методической литературы, посвященной данной проблеме, показал, что недостаточно исследовано влияние прецедентных текстов, а именно публичных выступлений, на развитие англоязычной культуры речи.

Цель данного исследования заключается в разработке и апробации комплекса упражнений для развития культуры иноязычного общения на основе видеоматериалов прецедентных текстов публичного характера.

Объект исследования – процесс развития культуры иноязычного общения.

Предмет исследования – прецедентные тексты публичного характера как средство развития культуры иноязычного общения у обучающихся языковых направлений подготовки.

Над определением понятия культуры иноязычной речи работали такие авторы, как Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, Т. С. Бочкарёва и другие.

Рассмотрение разных трактовок понятия культуры речи, привело к выводу, что культура речи – это уровень совершенства устной и письменной речи, который характеризуется соблюдением норм, выразительностью, богатством лексики, характером мимики и жестов, техникой речи [2]. Речевая культура личности – это свойство, при помощи которого реализуется индивидуальная культура через языковые средства. Кроме владения нормой языка и умений использовать богатство речи в акте общения [5], культура речи также предполагает знание культурных особенностей страны изучаемого языка, этикета и использования их к речи [3].

Изучив различные классификации компонентов культуры речи, мы пришли к выводу, что исследователи трактуют понятие культуры общения примерно одинаково, однако компоненты называют по-разному. Интеграция данных подходов к определению культуры речи, позволяет определить, что это понятие включает в себя три основных компонента: лингвистический, коммуникативный и поведенческий.

Лингвистический – правильность, грамотность речи, то есть соблюдение норм литературного языка, употребление лексики и грамматических структур согласно поставленной коммуникативной задаче; владение безэквивалентной лексикой; богатый словарный запас.

Коммуникативный компонент культуры речи предполагает точность, выразительность, логичность, чистоту и уместность.

Поведенческий компонент культуры речи предполагает знание особенностей поведения в соответствии с культурой страны изучаемого языка: этикет, проявление толерантности к другой культуре, построение речи с использованием вежливых обращений, а также умение использовать невербальные средства общения.

После ознакомления с мнением известных ученых относительно особенностей прецедентных текстов, данное понятие было охарактеризовано следующим образом:

Прецедентные тексты – это стихийно или сознательно отобранные тексты, которые рассматриваются как общеизвестные в конкретной речевой культуре и являются важными для этой культуры [4]. Прецедентные тексты являются неотъемлемой частью культуры, поэтому изучение прецедентных текстов можно считать одним из способов развития культуры иноязычного общения. Прецедентные тексты представляют собой цитаты, названия художественных произведений, имена персонажей художественной литературы и имена известных личностей, а также их высказывания. Включение в образовательную программу прецедентных текстов, принадлежащих культуре изучаемого языка, позволяет приобщить студентов к культуре, ценностям и традициям страны изучаемого языка.

Одним из проявлений прецедентных текстов являются публичные выступления политиков, деятелей культуры, руководителей государств и других публичных личностей, поскольку эти выступления обладают ценностной важностью, и хорошо известны для представителей англоязычной культуры. В образах публичных деятелей отражаются идеологии стран, их ценности и интересы. Изучив видеофрагменты выступлений политических деятелей, представителей субкультуры движений, деятелей культуры, мы выделили некоторые особенности их публичной речи.

В данном исследовании публичные выступления политических деятелей и деятелей культуры рассматриваются как средство развития культуры иноязычного общения, поэтому публичные выступления необходимо охарактеризовать согласно компонентам культуры иноязычного общения: лингвистический, коммуникативный и поведенческий.

1. Лингвистический компонент. Прецедентные тексты публичного характера зачастую содержат в себе речь, которая обладает следующими качествами: правильность (нормативность), грамотность, чистота речи и богатство (разнообразие) лексического запаса. Особенность публичных выступлений заключается в том, что оратор произносит речь в официально-деловом стиле, а также использует средства выразительности. Важно упомянуть и то, что в речи политических деятелей отсутствует употребление междометий и так называемых слов-паразитов.

Рассмотрим данные особенности речи на примерах. В публичных выступлениях Терезы Мэй преобладает лексика высокого регистра, а также политик часто в своей речи использует такие тропы, как эпитет и метафора «*spirit of genuine collaboration*», «*stand shoulder to shoulder*». Изучение речей премьер-министра Великобритании Маргарет Тэтчер позволяет говорить о ее ораторском стиле в целом как о стиле официально-деловом. Такого стиля придерживаются многие публичные личности в своих выступлениях. В то же время речи насыщены метафорами, перечислениями, эпитетами, фразеологизмами, сравнениями. Знаменитая речь Мартина Лютера Кинга, в которой он излагает свои политические взгляды, наполнена метафорами и повторами. Мартин Лютер Кинг в своей речи использует такой стилистический прием, как анафора «*I have a dream that one day... I have a dream that my four little children...*». Также характерной особенностью его речи является использование метафор «*the heat of injustice*», «*oasis of freedom and justice*» и так далее.

2. Коммуникативный компонент. Данный компонент прежде всего включает в себя логичность, точность и ясность речи. Выступления политиков строятся по четкому плану, они обладают последовательностью, доказательностью и убедительностью. Не менее важной характеристикой публичной речи являются интонационные особенности: темп, ритм, паузы, громкость, логическое ударение, выразительность. В качестве примера можно рассмотреть

речь первого чернокожего президента в истории Соединенных Штатов Америки Барака Обамы. Президент Обама говорит о самых важных проблемах, которые на тот момент стояли перед народом Америки и остаются важными по сей день, о ценностях, которые разделяют большинство американцев. Речь президента является примером грамотного использования пауз и ритма.

3. Поведенческий компонент. Согласно данному компоненту в речи должны содержаться знания этикета англоязычной культуры, вежливые обращения, а также невербальные средства общения. Грамотное владение невербальными средствами общения также является ключевой особенностью публичных выступлений. Среди невербальных средств можно выделить установление контакта с аудиторией, удержание внимания и симпатии, взгляд, жесты, позы, манера речи (дружелюбие, искренность, эмоциональность, не монотонность, воодушевление), размещения в пространстве. Имидж оратора играет важнейшую роль. Визуальный образ – внешность, мимика, жесты – производят огромное впечатление на говорящего. Все эти характеристики нацелены на создание положительного образа и повышают эффективность речевого воздействия на аудиторию.

Таким образом, можно сделать вывод, что публичные выступления содержат в себе предлагаемые аспекты культуры иноязычного общения, а значит материалы публичных выступлений можно использовать для развития культуры речи обучающихся.

Важно также упомянуть, что видеоматериалы публичных выступлений являются аутентичным материалом для обучения иностранному языку, то есть предметами реальной действительности, материалами, которые «носители языка создают для носителей языка». Аутентичные видеоматериалы отображают естественную речь, которая дополняется рядом визуальных неязыковых характеристик (поза, мимика, жесты).

С учётом характеристики публичных выступлений, было отобрано несколько текстов публичных выступлений деятелей культуры и политических деятелей США и Великобритании, которые в дальнейшем можно использовать на занятиях английского языка. Среди них: Мартин Лютер Кинг «I Have a Dream»; Маргарет Тэтчер «Brighton Bomb Speech»; Барак Обама «Acceptance Speech»; Джон Кеннеди «We Chose To Go To The Moon»; Тереза Мэй – «Final Speech As a Prime Minister»; Дэвид Кэмерон «The First Speech as a Prime Minister»; Джоан Роулинг «Harvard Commencement Speech»; Стив Джобс «Commencement Speech at Stanford University».

В практической части данной работы на первом этапе перед нами стояли следующие задачи: во-первых, разработать критерии для определения уровня сформированности навыков культуры речи у студентов 2 курса; во-вторых, провести входную диагностику, которая продемонстрировала бы уровень сформированности навыков культуры речи у студентов.

На основе характеристик культуры речевого общения, описанных ранее, были разработаны три уровня сформированности навыков культуры речи (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценивания культуры иноязычного общения

| | Лингвистический компонент | Коммуникативный компонент | Поведенческий компонент |
|--------------------------------|--|--|--|
| Низкий уровень (0–49 %) | Обучающийся строит короткие высказывания; в речи присутствуют слова-паразиты (слова или словосочетания, вносимые в речь, но не несущие никакой смысловой нагрузки); лексика не разнообразна, слова повторяются | Не употребляет в речи средства выразительности; темп речи замедлен; присутствуют необоснованные паузы; слабое владение интонационными характеристиками | Частичное владеет нормами этикета, не использует невербальные средства общения |
| Средний уровень | Обучающийся строит длинные высказывания, | Владеет техникой речи; темп речи умерен- | Использует вежливые обращения, соблюда- |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| (50–84 %) | частично передает основное содержание того, что было прочитано или увидено, использует необходимые языковые явления | ный; речь выразительная; частично соблюдает логику высказывания | ет правила этикета, частично владеет невербальными средствами общения |
| Высокий уровень (85–100 %) | Обучающийся в полном объеме передаёт основное содержание того, что было увидено и прочитано, использует необходимую лексику, умеет анализировать и рассуждать, приводя аргументы | Владеет техникой речи и интонационными особенностями речи; высказывания построены логично; темп и паузация соблюдаются в соответствии с высказыванием; речь обладает чистотой, точностью | Соблюдает нормы этикета, строит речь таким образом, чтобы в ней присутствовали вежливые обращения; владеет невербальными средствами общения, грамотно использует мимику, жесты |

Эксперимент проводился со студентами 2 курса в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» (10 человек). Апробация проводилась без нарушения обычного хода учебного процесса. На момент осуществления диагностики студенты изучали раздел «Образование в Великобритании и в других англоязычных странах»: тема «Высшее образование. Известные университеты».

На первом этапе эксперимента для определения уровня сформированности навыков культуры речи, был разработан комплекс заданий по теме «Высшее образование», направленный на введение и обработку лексического материала, прочтение отрывка выступления и составление монологического высказывания.

За каждое задание студенту выставлялось максимум по 10 баллов согласно критериям. Таким образом, 2 участника продемонстрировали низкий уровень развития культуры речи, 6 участников показали средний уровень и 2 участника – высокий уровень.

На втором этапе эксперимента студентам было предложено посмотреть отрывок выступления известной английской писательницы, автора серии книг о Гарри Поттере, Джоан Роулинг, которая выступала на церемонии вручения дипломов выпускникам Гарвардского университета. Также студентам необходимо было ответить на несколько вопросов анкеты. Цель анкетирования – ознакомить студентов с особенностями публичных выступлений прецедентного характера, а также определить, какие особенности культуры речи студенты могут увидеть в публичном выступлении. В анкетировании содержалось 5 вопросов: 1) Какие лингвистические особенности, на Ваш взгляд, демонстрирует данное выступление; 2) Отметьте, какие коммуникативные характеристики присутствуют в выступлениях; 3) Укажите, какие поведенческие характеристики транслирует выступающий; 4) Как Вы считаете, можно ли использовать подобные видеоматериалы публичных выступлений на занятиях по английскому языку? Если в 4 вопросе студенты ответили «да», то в 5 вопросе им предлагалось объяснить, с какой целью можно было бы использовать подобные видео публичных выступлений на занятиях по английскому языку.

После проведения анкетирования мы получили следующие результаты: студенты отметили, что в видео присутствуют 90 % тех особенностей речи, которые были предложены. При ответе на вопрос «Как Вы считаете, можно ли использовать подобные видеоматериалы публичных выступлений на занятиях по английскому языку?» 100 % студентов ответили «да». В 5 вопросе были представлены ответы: «С целью развития навыков публичных выступлений», «С целью развития всех видов речевой деятельности», «Можно развивать культуру общения», «Лексика, навыки говорения», «Можно слушать такую речь и стараться повторять речь, чтобы тренировать произношение, интонацию», «Такие видео мотивируют студентов изучать английский язык» и др.

В результате анкетирования мы увидели, что студенты видят почти все особенности культуры речевого общения в публичном выступлении, а также считают, что подобные выступления помогают выполнить несколько задач на занятиях английского языка: «сформировать лексические навыки», «тренировать произношение и интонацию», «повышать мотивацию к изучению языка», «развивать культуру речевого общения» и т. д. Студенты понимают значимость использования видео публичных выступлений на английском языке для развития культуры иноязычного общения.

На этапе формирующего эксперимента планируется провести серию занятий с использованием публичных выступлений и с помощью итоговой диагностики проверить, насколько изменился уровень сформированности навыков культуры речи у студентов.

Список литературы:

1. Рабочая программа учебной дисциплины «Культура речевого общения на первом иностранном языке». – URL: <https://sfmgpu.ru/files/wp//bak/440301/mpa8nya/028.pdf> (дата обращения: 15.09.2021).
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. – М., 1990. – 246 с.
3. Гольдин В. Е. Речь и этикет. – М.: Просвещение, 2003. – 137 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: Ростов н/Д., 2005. – 448 с.

ЮНИЙ КОРД: РЕАЛЬНОСТЬ ИЛИ МИСТИФИКАЦИЯ?

Горбачева Алена Александровна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. и. н., доцент Е. А. Гуськов

Аннотация. В составе позднеантичного сборника императорских биографий, написанных неизвестным автором, цитируется несколько десятков сочинений римских и греческих историков. Одним из таких авторов был некий Юний Корд, который неизвестен по другим источникам.

Ключевые слова: авторы жизнеописаний августов, Юний Корд, римские историки.

В сборнике императорских биографий *Scriptores historiae Augustae* (или просто *Historia Augusta*, далее – *SHA*), написанном неизвестным автором, по большинству современных оценок, в IV в. н. э., присутствуют ссылки на десятки античных авторов. Есть среди них и неизвестные по другим источникам писатели. Пожалуй, самым загадочным из них является некий Корд. Всего в сборнике выявлено 24 цитации этого автора, что делает его вторым по цитируемости во всем сборнике (больше него автор *SHA* ссылается только на Мария Максима). Проблема в том, что Корд не упоминается более ни в одном источнике, кроме *Historia Augusta*. Поскольку сам этот сборник пользуется недоброй славой в научной среде, подозрения пали и на тех авторов, которые часто цитируются в нем. А если принять во внимание тот факт, что автор *SHA* называет Корда чуть ли не главным источником для своего труда, то сразу же всплывает вопрос: существовало ли сочинение Корда на самом деле и не является ли он очередной подделкой автора *SHA*.

Большинство исследователей считает ссылки на Корда подделкой автора *SHA*, намеренно вводящего своих читателей в заблуждение, но есть и такие, кто, напротив, признает Корда и его сочинение вполне реальными, а наш автор либо напрасно доверился этому ненадежному источнику, либо бездарно воспользовался его трудом (например, издатели *Prosopographia Imperii Romani*) [1, p. 236].

Начнем с того, что среди исследователей нет единства по поводу полного имени Корда, так как в разных местах сборника он называется то Юнием (*Gord.* 12. 1; 14. 7–8; 17. 3; 22. 2;

Max. et Balb. 4. 2–5), то Элием (*Max. duo.* 12. 7). Такое странное обстоятельство можно объяснить, во-первых, тем, что наш автор банально ошибся, воспроизводя его имя по памяти, во-вторых, тем, что он всего-навсего называет разные элементы сложносоставного имени. Корд (*Cordus*) – это, вне всяких сомнений, его когномен (*cognomen*, т. е., условно говоря, семейное имя); Юний – очень распространенное родовое имя (*nomen*). С Элием сложнее, поскольку это может быть как родовое (в эпоху поздней республики и ранней империи – чаще всего), так и личное (*praenomen*) имя (больше характерно для поздней империи). Использование имени *Aelius* в качестве преномена встречается намного реже по сравнению с функцией номена, однако, если считать, автор *SNA* ничего не напутал, то именно такой вариант следует предпочесть, поскольку имя Юний практически не использовалось в качестве личного. Таким образом, его полное имя было *Aelius Iunius Cordus*; во всяком случае, автор *SNA* подводит своих читателей именно к этому выводу. Еще возможно, что речь может идти о разных авторах – об Элии Корде и Юнии Корде, чьи личные имена нам, следовательно, остаются неизвестными. Совсем отказаться от этой версии нельзя, но ее следует считать маловероятной, поскольку «Элий Корд» цитируется в том же хронологическом и нарративном контексте, что и «Юний».

Итак, самая ранняя цитата Корда присутствует в биографии императора Макрина, а самая поздняя – в биографии трех Гордианов, т. е. хронологические рамки его труда охватывали как минимум период с 217 по 244 гг. (судя по намекам в сохранившихся фрагментах *SNA*, Корд упоминал смерть Гордиана III, скончавшегося в начале 244 г.). Даже если правление Гордиана III и не было описано там, автор *SNA* намекает нам на то, что Корд жил несколько позднее описанной им эпохи. Возможно, впрочем, что труд Корда выходил за эту верхнюю границу, но описание правления обоих Филиппов (244–249), а также периода 249–253 гг. в рукописях *SNA* сегодня утрачены, поэтому сделать однозначных выводов на этот счет нельзя.

Обратим внимание, что цитирование Корда начинается примерно с того момента, когда автор перестал использовать широко известное в поздней Античности сочинение Мария Максима, который продолжил «Жизнь двенадцати Цезарей» Гая Светония Транквилла. Сам автор *SNA* подводит нас к тому, что при описании событий правления Макрина и последующих правителей Корд якобы был одним из наиболее важных для него источников. А выбор его в таком качестве обусловлен тем, что Корд, в отличие от других авторов, чрезвычайно подробно остановился на малоизвестных правителях, узурпаторах, которые мало интересовали других историков. Одно это обстоятельство уже должно было вселить уважение и доверие к такому нестандартному и внимательному автору.

Однако если сопоставить характер имеющихся ссылок на сочинение Корда с одной стороны и ссылок на других авторов, в чьем существовании не приходится сомневаться, то можно увидеть кардинальную разницу. Материал для этого же хронологического отрезка автор сборника черпал также у Геродиана и Дексиппа. У них он заимствует конкретные данные, в то время как все отсылки к Корду в лучшем случае несут посредственную информацию, содержат непроверяемые сведения, почти всегда расплывчаты и в конечном счете подменены собственными рассуждениями автора либо о достоинствах труда Корда, либо о еще более абстрактных вопросах (например, о призвании и задачах историка). Эти цитаты не несут смысловой нагрузки. Только один раз Корд приводится как важный информатор, но, словно издеваясь над читателями, автор *SNA* предлагает читателям самим прочесть это у Корда. Он обвиняет Корда в том, что тот писал о вещах «не стоящих упоминания», «о домашних удовольствиях и прочих самых низменных вещах», т. е. главной целью Корда было предоставить интересный рассказ читателям, совсем не заботясь об исторической достоверности. Самое смешное, что Корд только для этого и привлекается как источник, от его имени приводятся порой невообразимо абсурдные сведения (например, о «любвеобильности» Максимиана Фракийца или о том, что он съедал по 60 фунтов мяса в день).

Автор сборника пишет о том, что хочет поведать информацию об императорах не в той форме, в которой пишет Юний Корд: «Но мне хочется – прежде чем говорить об их деяниях – кратко сказать об их нравах и происхождении, но сказать не так, как это со всеми подробно-

стями изложил Юний Корд... – столь многих, что зачастую описывал множество ничтожных и низких вещей» (SHA. *Max. et Balb.* 4. 5).

Складывается впечатление, будто Корд только и был нужен для того, чтобы автор сборника сам предстал в более выгодном свете. Корд – своего рода мальчик для битья. Приведу только некоторые примеры: 1) «...ведь мы не считаем нужным говорить о том, о чем так смешотворно и глупо написал Юний Корд – по поводу домашних развлечений и прочих лишенных значения вещей»; 2) «...Знание таких вещей не может принести никакой пользы, – если историографы должны заносить в историю лишь то, чего нужно избегать или чему нужно следовать». Всё, о чем писал Корд, не стоило внимания.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что Юний Корд – персонаж выдуманный. «Его» сведения не дополняют источник хоть сколько-нибудь ценной информацией, а только разбавляют его. Видимо, в этом и было главное «его» назначение.

Список литературы:

1. Prosopographia imperii romani. Partes I–III. Pars I. – Berolini, 1897. – 462 p.
2. Светоний Гай Транквилл. Жизнь двенадцати цезарей. Властелины Рима / пер. с лат., предисл. и примеч. М. Л. Гаспарова, С. Н. Кондратьева. – М.: Ладомир: АСТ, 2000. – 944 с.

КТО ПОСТРОИЛ ОСОБНЯК КУПЦА СТЕРЛЯДКИНА?

Грачева Диана Вадимовна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. и. н., доцент Е. А. Гуськов

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные версии авторства архитектурного памятника особняка купца Стерлядкина в городе Сызрани, а также приведены различные аргументы в пользу того или иного архитектора.

Ключевые слова: Стерлядкин, Зеленко, особняк, архитектор, Сызрань.

Особняк купца Стерлядкина – один из главных сохранившихся по сей день исторических архитектурных сооружений города Сызрани. В начале XX века город серьезно пострадал от сильнейшего пожара. Несмотря на это, в скором времени знатные и богатые люди Сызрани стали строить свои дома, ставшие впоследствии настоящими памятниками архитектуры. Особняк Стерлядкина не стал исключением [6].

Владельцем данного строения был Сергей Александрович Стерлядкин – отпрыск богатейшего человека в городе, Александра Александровича Стерлядкина, купца первой гильдии и главы Сызранской городской думы. Уже исходя из этого можно сделать вывод, что особняк, построенный в 1914 году, априори не мог быть мал, скром и неприметен [1, с. 56].

Особняк выполнен в стиле модерн. На декоративной внешней и внутренней отделке здания прослеживаются множества элементов данного направления. Центральный акцент всего здания, несомненно, балкон над центральным входом. Он выполнен в форме морской раковины, полностью повторяя ее рельеф. Его на своих плечах держат бетонные атланты с отвернутыми лицами по правую и левую сторону балконной конструкции. Так же на фасадах здания расположились женские фигуры, подразумевающие времена года. Есть еще одна примечательная деталь – железная конструкция на крыше здания в виде семи колосьев, обрамленных двумя обручами. Семь колосьев как бы означают членов семьи Александра Александровича. Документального подтверждения этого факта нет, однако большинство местного населения знают это и считают правдой.

Внутри здания также прослеживаются природные мотивы, присущие стилю модерн. Кованые лестницы украшены цветами и стеблями с листьями, на потолках сохранилась лепнина с изображением женского лица в обрамлении витиеватых растений [3, с. 58–61].

Здание сохранилось в потребном виде, большинство элементов оформления находятся в прекрасном состоянии и можно было бы сказать, что всё в этом сооружении понятно, читаемо и вполне доступно. Однако по сей день остается неизвестным авторства особняка.

На информационной стойке около здания написано: «Долгое время не вызывало сомнений, что автором здания, построенного в 1914 году, был сызранский архитектор С. П. Щербаков. В настоящее время существуют версии, согласно которым авторами проекта могут быть Александр Зеленко, Лев Вакано и московский архитектор Федор Шехтель».

Первоисточник зародившихся сомнений найти невозможно, однако есть смысл попытаться понять, отчего зародилось предполагаемое лжеавторство. С. П. Щербаков был выдающимся и довольно популярным архитектором города. И действительно, в большинстве созданных им зданий прослеживается стиль модерн, как например в усадьбе Ревякиных. На фасаде дома братьев Волгушевых так же можно отыскать уже знакомые нам отличительные природных элементы. Однако оба эти здания кардинально разнятся даже визуально, несмотря на общность стиля. Поэтому может появиться ощущение, что Щербаков был известным, однако сугубо локальным и провинциальным архитектором, а в архитектуре особняка Стерлядкина видна большая замысловатость и дороговизна. Возможно, поэтому под сомнение ставится авторство данного архитектора [5, с. 112].

Попытаемся понять, почему в список возможных создателей особняка внесен Александр Устинович Зеленко. Одной из главных причин может быть создание архитектором особняка Курлиной в Самаре, знакового сооружения в стиле модерн. Многие отмечают единые сюжетно-композиционные особенности, а главным аргументом в данном вопросе выступает использование керамической плитки на фасаде здания. Эта отличительная черта встречается на многих постройках Самары и не является чем-то уникальным. Еще одним аргументом против авторства Зеленко является то, что Александр Устинович в период стройки жил и работал в Москве [4, с. 77–83].

Теория авторства Федора Осиповича Шехтеля вообще строится на довольно зыбких и размытых теориях: первая – постройка особняка происходила в одно и то же время, что и строительство особняка в Самаре по проекту Шехтеля; вторая – в композиции особняка используются прямые цитаты венского зодчего Отто Вагнера, которые использовал и Федор Осипович, однако делал это не напрямую, исключая оригинального копирования [2, с. 22–24].

И, пожалуй, самая невероятная теория – это авторство Льва Вакано. Она, кажется, построена лишь на одном предположении – он проживал в Австрии, и именно оттуда позаимствовал особенности австрийского модерна. Однако ни для кого не секрет, что воспользоваться этой уловкой было вполне реально и без пребывания в другой стране.

К сожалению, без появления каких-либо первоисточников, связанных со строительством особняка купца Стерлядкина, установить истинное авторство проекта на данный момент не является возможным и останется точкой спора еще возможно для многих поколений исследователей и просто интересующихся обывателей.

Список литературы:

1. Арутюнов А. Особняк купца С. А. Стерлядкина в Сызрани. Самарская губерния. История и культура. – URL: <http://gubernya63.ru/dostoprimechatelnosti/architecture/osobnjak-kupca-s-a-sterljadkina-v-syzrani.html> (дата обращения: 08.09.2021).
2. Баграмян А. Шехтель. – М.: Директ–Медиа, 2014.
3. Борисова Е., Стернин Г. Русский модерн. – М.: Галарт, 1994. – 352 с.
4. Жуков В. Ю. Первый во всём: выпускник ИГИ, талантливый зодчий модерна, музеевед и педагог-новатор А. У. Зеленко (1871–1953). Его постройки и труды на ниве просвещения. Часть первая: Городской архитектор Самары – «отец» самарского модерна // Мастер’Ок: Журнал СПбГАСУ. – 2013. – № 2 (12). – С. 2–7.
5. Мочалова Е. Кто есть кто в Сызрани: справочно-энциклопедическое издание. – Самара: Навигатор, 2001. – 328 с.

6. Особняк купца С. А. Стерлядкина в Сызрани. – URL: <http://gubernya63.ru/dostoprimechatelnosti/architecture/osobnjak-kupca-s-a-sterljadkina-v-syzrani.html> (дата обращения: 28.11.2020).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-РЕГИОНОВЕДОВ

Давыденко Арина Вячеславовна

Филологический факультет, 2 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н, доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования публицистических текстов для развития навыков и умений монологической речи у студентов неязыкового направления подготовки. В статье рассматриваются современные требования федерального государственного стандарта к обучению данному виду речевой деятельности, а также анализируются основные методические подходы к обучению монологу.

Ключевые слова: иноязычная монологическая речь, навыки говорения, публицистические тексты, методы обучения монологической речи, устная речевая деятельность.

Актуальность работы определяется тем, что в современном мире большую роль играет овладение обучающимся английским языком как средством международной коммуникации. Федеральный государственный стандарт высшего образования нового поколения определяет, что студент должен уметь применять полученные знания по иностранному языку в своей профессиональной деятельности.

Овладение иностранным языком студентами неязыковой специальности даёт возможность стать успешным специалистом в своей профессиональной деятельности на мировом уровне. В обучении иностранному языку важную роль играет умение грамотно строить высказывания, поэтому акцент делается на развитие навыков говорения, в том числе устной монологической речи. Именно умение грамотно доносить свои идеи до слушателя характеризует обучающегося как специалиста, профессионально владеющего навыками монологической речи.

Цель исследования – теоретически проанализировать понятие монологической речи, а также апробировать на практике комплекс упражнений, способствующих развитию навыка монологической речи у студентов-регионоведов.

Предмет исследования – публицистические тексты, способствующие развитию навыка монологической речи.

Объект исследования – процесс развития иноязычной монологической речи у студентов-регионоведов.

Новизна работы заключается в исследовании публицистических текстов из статей и журналов в качестве учебных материалов для обучения монологической речи студентов неязыковых специальностей.

Согласно требованиям ФГОС ВО, целью изучения английского языка по программе «Международные организации и международные отношения» является построение эффективной коммуникации, как в устной, так и в письменной форме, в контексте межличностного, межкультурного, бытового, делового и профессионального общения. Отмечается, что обучение регионоведов английскому языку имеет многоцелевой характер, а именно: развитие общей, коммуникативной компетенции, а также расширение кругозора и повышение общего уровня культуры студентов.

Курс иностранного языка относится к базовому уровню профессионального цикла ФГОС ВО по направлению «Зарубежное регионоведение». Указанная программа рассчитана на студентов, которые начинают изучать английский язык с уровня А2 (elementary). Обуче-

ние иноязычной речи базируется на знаниях, которые студент получил в ходе обучения английскому языку в общеобразовательной школе.

В этой связи, на изучение иностранного языка по программе «Международные организации и международные отношения» отводится 504 часа, которые распределены на четыре семестра. За этот период предполагается, что учащиеся овладеют иностранным языком на уровне B2.

Таким образом, на уровне B2 студент должен строить монолог с использованием следующих грамматических форм:

- Mixed Conditionals;
- Modal Verbs;
- Gerund or Infinitive;
- Question Formation;
- Present Tenses;
- Past Tenses;
- Future Tenses;
- Phrasal Verbs;
- Linking words and phrases.

Рассмотрим требования к монологической речи в рамках компетенций, которыми должен овладеть учащийся в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык». В ходе обучения у студентов-регионоведов предполагается формирование следующих компетенций:

1. Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-7).

2. Владение культурой речи, а также основами профессионального и академического этикета (ОК-8).

3. Способность вести диалог, переписку, переговоры на английском языке, в рамках уровня поставленных задач (ПК– 2).

Это значит, что студенты должны правильно строить монологическое высказывание, в соответствии с правилами грамматики и правильно подбирая лексический материал, опираясь на прочитанный или прослушанный оригинальный текст.

Более того, согласно программе «Международные организации и международные отношения», студент должен уметь строить высказывание на основном уровне:

- монолог-описание, посвященный своему городу, семье, семейным традициям;
- монолог-сообщение, посвященный планам на будущее;
- монолог-сообщение, посвященный студенческой жизни;
- монолог-повествование, посвященный участию в учебных проектах.

Таким образом, проведенный нами анализ указывает на то, что Федеральный государственный стандарт предусматривает довольно широкий спектр сложных задач, которые будущий регионовед должен уметь решать в ходе иноязычного общения.

Первоначально монологическая речь изучалась в лингвистике и литературоведении и сводилась к понятию «монолог». Одним из первых в отечественной лингвистике определение монологу дал Л. В. Щерба, который подразумевал под ним систему «облеченных в словесную форму мыслей, являющихся преднамеренным воздействием на окружающих...» [8, с. 115].

Что касается методики преподавания иностранных языков, ученые дают следующие характеристики монологической речи.

В. Л. Скалкин понимает под монологической речью возможность коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и сложно, достаточно полно и правильно в речевом отношении излагать свои мысли в устной форме [5].

Е. И. Пассов и С. Ф. Шатилов – отмечают, что монологическая речь – это процесс формулирования, связного и непрерывного изложения мыслей одним человеком посредством языковой системы того или иного языка [4].

М. Л. Вайсбурд и Н. П. Каменецкий определяют монологическую речь как «связное высказывание, внутренне и внешне мотивированное», раскрывая тем самым ее психологическую основу [2, с. 93].

Более того, монологическая речь выполняет определенные *коммуникативные функции*, которые имеют свои особые речевые средства выражения мысли, соответствующие психологические стимулы и цель высказывания, а именно:

1) *информативную* – сообщение информации о предметах или событиях окружающей среды, описание явлений, действий, состояния;

2) *функцию влияния* – побуждение к действию или предупреждение нежелательного действия, убеждение относительно справедливости или несправедливости тех или иных взглядов, мнений, действий, убеждений;

3) *экспрессивную* – использование речевого общения для описания состояния, в котором находится говорящий для снятия эмоциональной напряженности [1];

4) *развлекательную* – выступление человека на сцене или среди друзей для развлечения слушателей;

5) *ритуально-культурную* – высказывание во время любого ритуального обряда.

Проблема формирования умений монологической речи широко обсуждается в современной методике. Монологическая речь, как отмечает Н. С. Нестерова, развивается в тесной связи с такими видами речевой деятельности, как чтение и аудирование: восприняв информацию, студенты выступают с самостоятельным сообщением, которое касается прочитанного или прослушанного текста, выражают свою оценку этому тексту.

Таким образом, обучение монологической речи в неязыковом вузе направлено, в первую очередь, на развитие способности логически раскрыть ту или иную проблему, тему на иностранном языке, на формирование умения выделить в тексте или описываемом событии основное и сформулировать логичные выводы [3].

В этой связи, с целью обучения монологической речи методисты рекомендуют использовать **языковые и речевые упражнения**.

Среди **языковых** используются следующие типы:

- *имитативные*;
- *трансформационные*;
- *конструктивные*;
- *упражнения в комбинировании*.

К **речевым** упражнениям обычно относят следующие типы:

- *перескажите представленный текст*;
- *расскажите о событии*;
- *подготовьте сообщение*;
- *опишите феномен*;
- *дайте характеристику действиям, проблеме и т. д.*;
- *прокомментируйте что-либо*.

Н. С. Харламова отмечает, что от педагога, который ведет обучение английскому языку в группе студентов, обучающихся по специальности «Зарубежное регионоведение», требуется знание специфики данного направления подготовки. Необходимо чтобы преподаватель также разбирался в некоторых тонкостях профессиональной терминологии и мог пояснить учащимся отдельные детали использования того или иного термина в иноязычной коммуникации [6]. Кроме того, необходимо обеспечить доступ студентов к специализированным пособиям, глоссариям [7].

Как справедливо отмечает Т. В. Дроздова, очевиден тот факт, что для продуцирования ясного и четкого, понятного монологического сообщения необходимо длительное время концентрироваться на логике повествования, подбирать необходимые факты, детали. В ходе продуцирования монолога на иностранном языке к этим задачам добавляется довольно сложный подбор необходимых вербальных единиц. Учитывая все эти обстоятельства, Е. И. Пассов выделил в процессе обучения монологической речи три этапа:

- Предварительный этап (рецептивно-продуктивный);
- Основной этап (репродуктивно-продуктивный);
- Заключительный этап (продуктивный)

На 1 этапе происходит ознакомление студентов с лингвистическими, стилистическими и структурными особенностями образцов монологических высказываний.

На 2 этапе студенты более самостоятельны в выборе речевых средств, объем высказывания увеличивается. Основным типом упражнений на репродуктивно-продуктивном этапе обучения являются условно-коммуникативные упражнения.

На 3 этапе обучения монологической речи студенты совершенствуют умение выражаться в монологической форме. Высказывания студентов ничем не ограничены, кроме учебно-речевой ситуации, сформулированной в задании. Поэтому основным типом упражнений являются коммуникативные.

Таким образом, основной задачей обучения монологической речи является формирование умений и навыков логически и последовательно излагать свои мысли, опираясь на коммуникативную задачу.

Студенты неязыковой специальности в процессе изучения иностранного языка приобретают индивидуально-речевой опыт для грамотного построения монологического высказывания, используя активный языковой материал. Цель выступления с монологической речью определяется речевой ситуацией, которая, в свою очередь, характеризуется местом, аудиторией и конкретной речевой задачей.

После анализа теоретической части была проведена опытно-экспериментально работа со студентами-регионоведами 4 курса. В ней мы рассматривали уровень сформированности навыка монологической речи у обучающихся до эксперимента, описали разработку комплекса упражнений по развитию навыка монологической речи на базе публицистического текста и проанализировали полученные результаты.

Комплекс упражнений состоит из 3 блоков:

- работа с публицистической лексикой;
- работа с грамматическими упражнениями;
- работа с публицистическим текстом.

Лексическая работа подразумевает снятие лексических трудностей в процессе анализа публицистического текста. Иными словами, данная работа заключается в ознакомлении обучающихся с незнакомыми словами и выражениями.

В качестве публицистической лексики мы рассматривали следующие выражения:

- *ongoing process* – текущий процесс;
- *to break down borders* – разрушить границы;
- *to hamper* – мешать, препятствовать;
- *to increase prosperity* – повышать процветание;
- *to be accelerated by smth* – ускоряется за счет чего-либо;
- *a worldwide exchange* – всемирная биржа;
- *manufacturing* – производство;
- *direct foreign investment* – прямые иностранные инвестиции;
- *capital flows* – потоки капитала;
- *speed up* – ускорять

Грамматическая работа включает в себя рассмотрение следующих слов-связок и фраз (linking words and phrases):

- *First/firstly, Second/secondly, In addition;*
- *Also, Furthermore, Moreover, Besides;*
- *For example, for instance, that is, In other words;*
- *In conclusion, to conclude, To summaries, Therefore;*
- *So, As a result/consequence, for this/that reason, in this/that case.*

Стоит отметить, что данная работа необходима для того, чтобы студенты умели использовать такие связующие элементы, которые помогают логически сформировать устное монологическое высказывание, переходя последовательно от одной мысли к другой.

Более того, для качественного усвоения данного навыка обучающимся было предложено выполнить репродуктивное упражнение, прочитав текст и подобрав грамматически подходящее слово-связку или фразу в пропуске.

There are many reasons for visiting the city of Rome. _____ (1), it is a city with an interesting history. _____ (2), it was the capital of the Roman Empire. _____ (3), Rome is very beautiful, _____ (4) its many palaces, churches and squares. _____ (5), many of the city's classical monuments have been preserved, _____ (6) it is possible to see how the city used to be. _For this reason_____ (7), many people travel to Rome every year. ____ (8), I believe that, _____ (9) a trip to Rome may be expensive, it is well worth visiting such a wonderful city.

Данное упражнение помогает студенту на практическом опыте закрепить полученные знания, чтобы в дальнейшем использовать их для выстраивания монологического высказывания.

На последнем этапе нашего эксперимента, была проведена работа с публицистическим текстом на тему «Глобализация», которая подразумевает проверку понимания данного вида текста, а также является вспомогательным инструментом для формирования собственных мыслей монологического высказывания на определенную тему.

Globalization

Globalization is an ongoing process driven by a combination of political, economic, technological, and sociocultural forces.

The process of globalization since World War II has been driven by the planning of politicians to break down borders hampering trade so as to increase prosperity and interdependence and to decrease the chance of future war.

The process of globalization has been further accelerated by the global expansion of multinational corporations and the worldwide exchange of new developments in science, technology and in product manufacturing and design. Hence, the term “globalization” is often used to refer to economic globalization, that is, the integration of national economies into the international economy through trade, direct foreign investment, capital flows, migration, and the spread of technology.

However, sometimes the term “globalization” is also used to refer to cultural globalization because many people believe that globalization is driven by the worldwide export of western culture through the new mass media: film, radio, television and music.

The development of international transport and telecommunication is another driving force which speeds up the process of globalization.

Кроме того, была проведена проверка понимания данного текста при помощи следующих вопросов:

- *What is globalization? What images spring to your mind when you hear the word ‘globalization’?*
- *What driven forces of Globalization do you know?*
- *Why did politicians want to break down borders?*
- *What accelerated the process of globalization?*

При работе с публицистическим текстами, мы также включили комплекс упражнений на закрепление лексического навыка, которые предполагают выполнить следующее:

1. *What are the driving forces behind the process of globalization?*

- _____ forces: planning by _____ to break down borders hampering trade so as to increase prosperity and interdependence among nations.
- _____ forces: the integration of national economies into the _____ economy through trade, foreign direct investment and capital flows.
- _____ forces: the worldwide export of western culture through the _____ such as film, radio, television and the Internet.

• _____ forces: the development and growth of international transport and telecommunication shorten the _____ in the world and promote close connection between people.

2. *What kind of globalization is (industrial, financial, economic, informational, cultural, political)?*

- sharing off ideas, attitudes and values across national borders.
- broader access to a range of foreign industrial products for consumers and companies.
- development of worldwide financial markets and better access to external financing for borrowers.
- increase in information flows between geographically remote locations.
- creation of international organization to regulate the relationships among governments.

В конце нашего эксперимента для закрепления изученного материала мы провели контрольный тест в виде речевого упражнения для оценки усвоения пройденного материала и закрепления навыка монологической речи.

Студентам было предложено продумать собственные идеи о существующих преимуществах и недостатках процесса глобализации в современном мире. В качестве речевых опор были предложены фразы-клише на данную тему, а также было необходимо использовать слова-связки, чтобы студенты смогли логически выстроить своё монологическое высказывание на английском языке.

Стоит отметить, что результаты работы с лексикой, грамматикой и публицистическим текстом стали выше. Обучающиеся научились не просто выстраивать своё монологическое высказывание, а последовательно переходить от одной мысли к другой, используя слова-связки и фразы, а также включать в свой монолог публицистическую лексику.

В результате исследования была подтверждена выдвинутая нами гипотеза, что навык монологической речи будет развиваться эффективнее на основе публицистических текстов.

Кроме того, во время эксперимента, был отмечен высокий уровень мотивации и заинтересованности студентов в работе. Обучающиеся принимали активное участие в работе на занятии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основной задачей обучения монологической речи является формирование умений и навыков логически и последовательно излагать свои мысли, опираясь на коммуникативную задачу. Студенты неязыковой специальности в процессе изучения иностранного языка приобретают индивидуально-речевой опыт для грамотного построения монологического высказывания, используя активный языковой материал и грамматические навыки. А разнообразие ситуаций общения для продуцирования высказывания мотивирует студентов к овладению навыками монологической речи во всех возможных вариантах профессиональных ситуаций.

Список литературы:

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: РАО/МПЦИ, 2001. – 248 с.
2. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
3. Нестерова С. В. Способы оптимизации обучения устному иноязычному монологическому высказыванию в неязыковом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 2. – С. 136–147.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. – К.: Рад.шк., 1989. – 158 с.
6. Харламова Н. С. Динамика роли преподавателя в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – Вып. 8 (694). – С. 143–153.
7. Харламова Н. С. Комплексное применение традиционных и инновационных приемов профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: международные отно-

шения, политология, зарубежное регионоведение // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnoe-primenenie-traditsionnyh-i-innovatsionnyh-priemov-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 19.03.2022).

8. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – 188 с.

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Дайбова Мария Михайловна

Факультет педагогики и психологии, 4 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В статье представлены результаты реализации тренинговой программы развития эмоционального интеллекта у студентов вуза. Приведены результаты статистического анализа, подтверждающие эффективность реализуемых мероприятий.

Ключевые слова: тренинг, эмоциональный интеллект, эмоции, юношеский возраст, студенты.

Понятие эмоций рассматривается многими психологическими школами, мы рассмотрим один из взглядов. Эмоции – это класс психических процессов и состояний, которые связаны с инстинктами, потребностями и мотивами, которые отражаются в переживании значимого явления и ситуации для осуществления его жизнедеятельности. Эмоции являются механизмом внутренней саморегуляции, который направлен на удовлетворение внутренних потребностей индивида [1, с. 112].

Выражаясь простым языком, это то, чем обладает каждый из нас и что может как помогать нам, так и мешать в нашем развитии и становлении. Соединяя в своей жизни логическое мышление и креативность можно открывать новое в любой сфере своей жизни, становясь не только успешным специалистом, но и успешным по жизни человеком. Таким образом, изучение, а так же развитие эмоционального интеллекта становится неотъемлемой частью обучения любого человека.

Самое активное осознанное развитие человек получает в студенческие годы, когда важность самоопределения становится наиболее актуальной. Именно после школы человек начинает своё профессиональное самоопределение – получает высшее или среднее специальное образование, находит первую работу, учится выстраивать профессиональные отношения, а так же готовится к созданию своей семьи и выстраиванию личных отношений. Поэтому на данном этапе его жизни особенно важно научиться распознавать, контролировать и управлять своими эмоциями.

Развитие эмоционального интеллекта является комплексом из тех навыков, которые именуется *soft skills*. А развитие данных навыков возможно только на практике, во взаимодействии с другими людьми. Тренинг – это процесс, посредством которого некто учится новому умению или аспекту знания. В результате индивидуум овладевает инструментами для выполнения определенной работы, вследствие чего переходит от осознанного незнания к осознанной компетентности. В конце сессии тренинга ученик может научиться выполнять соответствующую работу, но его деятельность после этого не обязательно соответствует требуемому стандарту [3, с. 18] Таким образом, тренинг является эффективным способом развития эмоционального интеллекта. Все вышесказанное послужило основанием для обращения к теме нашего исследования. Объект – эмоциональный интеллект. Предмет – тренинг как средство развития эмоционального интеллекта в студенчестве. Цель – выявить характер влияния тренинга на эмоциональный интеллект в студенческие годы. Гипотеза – тренинг является эффективным средством развития эмоционального интеллекта в студенчестве.

Проведение формирующего эксперимента прошло в несколько этапов. Начальным этапом был подбор и проведение методики для замера уровня эмоционального интеллекта – оп-

росник ЭМИн Д. Люсина. Достоверность устанавливалась с помощью Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна – Уитни.

Выборка состояла из 20 студентов экспериментальной группы 19–23 лет. В контрольную группу вошло также 20 студентов, с которыми тренинг не проводился.

На констатирующем этапе эксперимента были проведены диагностические мероприятия по указанным выше методикам. В процессе сравнения результатов контрольной и экспериментальной группы достоверных различий в показателях выявлено не было.

Далее в экспериментальной группе была осуществлена тренинговая программа, включающая в себя 3 тематические сессии, каждая тема соответствовала одному из компонентов эмоционального интеллекта модели Майера, Сэловея и Карузо: 1) распознавания и идентификация эмоций; 2) анализ и понимание эмоций; 3) управление эмоциями; 4) использование эмоций для конкретных задач [2, с. 32]. 4 блок эмоционального интеллекта не затрагивался во время проведения тренингов, так как согласно модели авторов, его развитие возможно только в случае того, если предыдущие блоки достаточно развиты.

Тренинги проводились в университете СФ МГПУ. Продолжительность сессии 1,5–2 часа. Был подготовлен план тренингов и презентации с различными заданиями на развитие 3 первых блоков эмоционального интеллекта. Каждая сессия подразумевала актуализацию существующих у участников знаний об эмоциональном интеллекте в целом и о каждом компоненте в отдельности, а также проработку конкретного блока и рефлексии. Также после каждой тренинговой сессии группа получала домашнее задание на проработку отдельных компонентов ЭИ.

После проведения тренингов были сделаны повторные замеры с опорой на ту же методики. В результате сравнения были получены следующие показатели:

Таблица 1

Средние показатели результатов диагностики по методике «Эмоциональный интеллект» Д. Люсиной в экспериментальной группе

| Шкалы | Показатели до эксперимента | Показатели после эксперимента |
|--|----------------------------|-------------------------------|
| Понимание чужих эмоций | 22.00 | 25.70 |
| Управление чужими эмоциями | 16.50 | 19.15 |
| Понимание своих эмоций | 17.70 | 20.15 |
| Управление своими эмоциями | 10.75 | 14.55 |
| Контроль экспрессии | 9.65 | 12.45 |
| Межличностный эмоциональный интеллект | 38.50 | 44.75 |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | 38.10 | 46.80 |
| Понимание эмоций | 39.70 | 45.55 |
| Управление эмоциями | 36.90 | 44.70 |

Далее к результатам были применены методы математико-статистического анализа. Для отслеживания достоверности изменений диагностических показателей в экспериментальной группе был использован Т-критерий Вилкоксона. В результате, удалось установить, что значимые изменения коснулись следующих позиций:

Таблица 2

Изменение диагностических показателей в экспериментальной группе

| Шкалы | Коэффициент (Т=...) | Уровень значимости (p≤...) |
|----------------------------|---------------------|----------------------------|
| Понимание чужих эмоций | 104,5 | 0,009 |
| Управление чужими эмоциями | 93 | 0,004 |
| Понимание своих эмоций | 115 | 0,021 |
| Управление своими эмоциями | 73 | 0,001 |

| | | |
|--|----|--------|
| Контроль экспрессии | 76 | 0,001 |
| Межличностный эмоциональный интеллект | 84 | 0,002 |
| Внутриличностный эмоциональный интеллект | 67 | 0,0001 |
| Понимание эмоций | 96 | 0,005 |
| Управление эмоциями | 73 | 0,001 |

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Гипотеза о том, что тренинг является эффективным средством развития эмоционального интеллекта в студенчестве, подтвердилась.

2. После реализации тренинга у респондентов значительно улучшились следующие показатели по шкалам: управление чужими эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание чужих эмоций, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии, понимание эмоций, управление эмоциями.

Список литературы:

1. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 2003.
2. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) Русскоязычная версия. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.
3. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. – СПб.: Питер, 2004. – С. 18.

НИКОЛАЙ ГОГОЛЬ В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДОВ: МЕТАМОРФОЗЫ НА АНГЛИЙСКОМ

Данилина Светлана Станиславовна

Филологический факультет, 2 курс (бакалавриат),
Научный руководитель – к. ф. н., доцент А. В. Сеницкая

Аннотация. В статье содержится описание переводческих казусов, которые возникли при переводе поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на английский язык. Особое внимание уделяется англоязычному переводу Д. Хогарта. Комментируется сложность сохранения стилистики оригинала на лексическом и семантическом уровнях. При исследовании использовался метод параллельного перевода, рассмотрены англоязычные аналоги лексем русскоязычного текста поэмы. Представлены варианты подстрочника и художественного перевода фрагментов поэмы Н. В. Гоголя.

Ключевые слова: лексема, стилистика, перевод, узус, переводческая ошибка, лексическое опущение, Гоголь.

Ни для кого не является секретом тот факт, что русская литература пользуется большой популярностью и находит своих поклонников за рубежом. Отечественные произведения, начиная уже с XVIII века, достаточно активно переводят, издают, переиздают, печатают и читают и по сей день. Обратившись к видео на англоязычной стороне YouTube, можно заметить, какой интерес проявляет молодое (и не только) поколение к русским классикам. В особенности же большее предпочтение отдается Ф. М. Достоевскому. Вполне вероятно, это связано с избытком напечатанных произведений его авторства на полках магазинов. Если обратиться к статистике, согласно рейтингу интернет-базы данных Index Translationum ЮНЕСКО, Достоевский находится в топе самых популярных русских писателей. Это и не удивительно, ведь, если достаточно глубоко изучить язык упомянутого автора, то можно обнаружить, что он достаточно прост для перевода (именно для перевода) и с точки зрения синтаксиса, и с точки зрения лексики. Также помочь убедиться в этом поможет параллельное

сравнение нескольких самых популярных переводов – например Р. Пивера и Л. Волохонской, знаменитого переводческого тандема (1996), Дэвида Мак Даффа и Игната Авсея. Каждый перевод практически ничем не отличается от других, в редком случае можно заметить лишь замену некоторых лексем с целью добавления переводческой изюминки.

Если произведений Достоевского на зарубежном книжном рынке переизбыток, то еще с одним классиком XIX века, предшественником и «литературным отцом» Достоевского, дело обстоит куда сложнее. Речь идет, конечно, о Гоголе. Творчество Николая Васильевича был выбран для исследования именно потому, что его уникальный стиль сложно подделать или повторить даже на родном языке. При переводе же, как будет указано ниже, этот стиль либо кардинально меняется, либо вовсе теряется.

На примере нескольких отрывков из перевода Джеймса Хогарта будет рассмотрено, в чем же заключается сложность перевода «Мертвых душ» Н.В. Гоголя.

Обратимся к первому фрагменту. Цитата из поэмы:

«Вишь ты, – сказал один другому, – вон какое колесо!»

Перевод этого же фрагмента Хогартом:

“Look at that carriage,” one of them said to the other [3].

Выражение «Look at that carriage» дословно можно перевести как «посмотри на этот экипаж».

Во-первых, в переводе неизвестным образом пропала вставка «вон какое колесо!», а осталось ничем непримечательное оформление неточного перевода прямой речи. В этом примере мы можем увидеть неоднозначную ситуацию. Ее сложность заключается в том, что здесь можно рассматривать своеобразный синкретизм, потому что это и восклицание, и в то же время призыв к действию, который можно интерпретировать как «Гляди, какое колесо!». Также в примере присутствует признак глагольности. И если бы не было частицы «вон», то тогда «вишь» однозначно стало бы частицей. Но также не стоит исключать и междометное значение приведенного сочетания. Помимо прочего, короткое «вишь ты» заменилось на длинное «look at the carriage». Диалог ведется двумя мужиками-крестьянами (типично гоголевский плеоназм), которые обычно изъясняются максимально просто. Как мне кажется, было бы лучше, если бы Хогарт перевел «вишь ты» как простое «look» – «погляди». Это было бы наиболее приближено к тексту. Стиль Гоголя ориентирован на абсурдизацию языка различными способами, а Хогарт усложняет синтаксис оригинала, лишая текст Гоголевской изюминки.

В другом случае «вишь ты» (в качестве аналога можно было бы привести «ничего себе» или «ух ты») перевелось не как акцент на удивленности, а как достаточно непримечательная вставная конструкция «мое слово» (дословно):

«Вишь ты, как барин поет!»

“My word, but the master CAN sing!” (Перевод: «Ничего не хочу сказать, но барин петь умеет!») [3].

Для более адекватного перевода художественного текста используются переводческие трансформации. Это способы перевода, которые применяются при отсутствии эквивалентов [4]. Далее мы увидим, что Хогарт же в основном использует лексические переводческие трансформации и, помимо прочего, допускает грубые ошибки, заменяя достаточно простое слово лексемой, никоим образом не подходящей по смыслу, как мы можем видеть в следующем примере:

«Сумятица и вьюга такая...»

«What wind and what rain!» (Перевод: «Какой ветер и какой дождь!») [3].

«Вьюга» заменилась бесцветным словом «ветер», а «сумятица» «дождем». При данном переводе смысл теряется кардинально, поскольку Вьюга и сумятица могут быть характерны, в большинстве своем, только для зимы, а ветер и дождь практически для любого времени года. «Commotion», «confusion» или, в конце концов, «total mess» в качестве перевода к «сумятице» стало бы более удачным вариантом.

Обратимся к следующему примеру:

«–Богатые люди или нет?»

–Нет, отец, богатых слишком нет».

“Are they rich men?”

“No, none of them. (Перевод: «– Они люди богатые? – Нет, никто из них») [3].

Здесь заметен достаточно распространенный прием – лексическое упущение Слова были исключены, весьма вероятно, по принципу их незначительности в контексте. Но достаточно ласковое и уважительное обращение «отец», характерное для неформальной обстановки в кругу незнакомых людей 19 века, попросту исчезает и остается сухое «нет, никто из них», что тоже не совсем приближено к оригиналу. Если прочитать весь перевод Хогарта, то даже контекст страны понять трудно. В данном отрывке Гоголь делал акцент на том, что среди помещиков нет чересчур богатых, но, возможно, есть зажиточные. В тексте Хогарта же говорится, что никто из упомянутых помещиков не богат. Культурная адаптация поэмы Хогартом в англоязычной версии осуществляется за счет введения большого количества иноязычных вставок – латинизмов. Это приводит к тому, что язык произведения становится более «культурным», «интеллигентным», «чопорным» [7].

Как было замечено при исследовании, самыми сложными случаями перевода для Хогарта стали моменты с топонимами, фамилиями и поговорками. В данном случае мы можем видеть пример первой ситуации:

«...манишка, застегнутая тульской булавкой с бронзовым пистолетом».

“and a dickey fastened with a pistol-shaped bronze tie-pin”, что можно дословно перевести как «манишка, застегнутая бронзовой булавкой в форме пистолета» [3].

Здесь пропущено прилагательное «тульской», образованное от топонима «Тула».

В следующем примере тоже заметно лексическое упущение:

«...в длинном демикотонном сюртуке...»

“in a tailcoat...” (Перевод: «В сюртуке...») [3].

Слово «демикотонный» заимствовано из французского языка, но и в английском оно также присутствует и достаточно распространено в употреблении. Дословно его можно перевести как «наполовину хлопковый». Несмотря на большую приближенность этого прилагательного к языку переводчика, Хогарт решает не переводить его.

Подробный разговор о переводческих ошибках в работе Джеймса Хогарта были необходимы для того, чтобы показать, что проблема, связанная с нарушением узуса, утратой истинного значения слова или нарушением контекста первоисточника, является достаточно ключевой для любого искусного или неопытного переводчика [5].

Список литературы:

1. StudyEnglishWords. – URL: <https://studyenglishwords.com/> (дата обращения: 15.03.2022).
2. Воропаев В. А. Будьте не мертвые, а живые души. О названии поэмы Гоголя. – URL: <https://portal-slovo.ru/philology/37078.php> (дата обращения: 15.03.2022).
3. Gogol N. Dead Souls / N. Gogol; transl. by R. Pevear, L. Volokhonsky. – NY; London: Everyman's Library, 1996. – 443 p.
4. Максютин О. В. Переводческая ошибка в методике обучения переводу // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 49–52.
5. Малёнова Е. Д., Черкашина Л. П. К вопросу о классификации переводческих ошибок // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2013. – № 9. – С. 45–47.
6. Набоков В. В. Лекции по русской литературе / пер. с английского; предисловие Ив. Толстого. – М.: Независимая газета, 1998. – 440 с.
7. Нестеренко О. В. Натурализующие тенденции в первом переводе поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на английский язык // Универсалии культуры. Измерения литературного текста : поэтика, история, философия: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. Е. Анисимова. – Красноярск, 2010. – Вып. 3. – С. 18–30.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО, СОЦИАЛЬНОГО И ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

Дергунова Валерия Николаевна

Факультет психологии и педагогики, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. п. н., доцент О. Г. Родионова

Аннотация. Статья посвящена описанию теоретического обзора исследования преобладающего типа сознания студентов различных направлений обучения. Основной целью было разобрать психологические особенности студентов в предметной области социальной психологии образования и феномены индивидуального и группового сознания как фактора обучения.

Ключевые слова: преобладающий тип сознания, деятельность, созерцательность, модальности восприятия, стили поведения, психические состояния.

На сегодняшний день можно заметить быстрое развитие такого молодого направления в области психологии, как социальная психология образования. Данное направление имеет в себе истоки различных смежных отраслей. Основной характер проблем, которые затрагиваются социальной психологией образования имеет следующее содержание: школьный психолог в организационно-образовательном процессе, способы эффективного взаимодействия с группами в системе обучения, обеспечение нужной среды, удовлетворение необходимых потребностей участников учебного процесса и др. В первую очередь, данная отрасль выделяет такие вопросы как, психологические особенности личности в обществе, деятельностно-поведенческий аспект, социальные группы в системе образования и методы эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса [7].

Необходимо отметить, что социальная психология образования исследует важные закономерности особенностей индивидуума, взаимодействующего с группой, и характерные черты группы как выделение аспектов личности в контексте образовательной среды [3].

С точки зрения Г. В. Акопова, социальная психология образования основана на структурном исследовании учебного (профессионального) сознания будущих специалистов, показана ее инвариантность относительно образовательного учреждения, профиля и этапа вузовской профессиональной подготовки, выявлены этапы нарушения инвариантности, определены количественные данные различных составляющих системы группового учебно-профессионального сознания, определено количественное расхождение в системах целеполагания, планирования, прогнозирования и других субъектных функций.

Свои научные труды Г. В. Акопов посветил изучению важных вопросов в области социально-психологических исследований: специфики учебного процесса, особенностей состояний и взаимодействия обучающихся различных направлений образования [1].

Исследования, направленные на изучение тонкостей образовательной активности личности как участника учебного процесса, открывает возможность для создания эффективных методов, которые будут способствовать качественному развитию профессионального сознания будущего специалиста, расширение творческих возможностей, в выявлении причин нарушения индивидуального и группового развития и в детальной разработке программ, которые будут оказывать корректирующее воздействие на образовательные группы, что будет удовлетворять стандартам современного положения образования в обществе.

Ученые выделяют разные формы сознания: индивидуальное, групповое, массовое, однако в рамках нашего исследования мы рассматривает преимущественно особенности сознания именно группы.

Г. В. Акопов отмечает, что индивидуальное сознание имеет единство с активностью самой личности, что является отражением высшей формы психического, и только в процессе социального взаимодействия, можно наблюдать групповое сознание и психическое взаимотражение [4].

В своих трудах В. Б. Ольшанский пишет, «групповое сознание – это те стороны сознания индивида, которые присущи ему как представителю данной группы». В первую очередь, это, «определенные установки восприятия и отношения к явлениям действительности» [6].

Г. В. Акопов описывает групповое сознание, как определенный тип сознания, в котором присутствует индивидуальное сознание личностей совместно с единичным и массовым. В данном случае рассматриваются те особенности сознания личности, как отражение его причастности к его группе. Участники определенной группы, которые продолжительное время взаимодействуют друг с другом находясь в контексте своего общества, формируют особое групповое сознание, как совокупность общих индивидуальных особенностей сознания каждого субъекта группы [3].

Говоря о групповом сознании можно сделать определенные выводы:

1. Феномен группового сознания неразрывно связан с процессом регуляции участников групповой активности.

2. Психическое образование между массовым и индивидуальным сознанием, отражает понятие – сознание группы.

3. Групповое сознание включает в себя три класса или уровня явлений: на уровне группы – общее во взглядах, суждениях, оценках членов группы; на уровне личности – осознание личностью своей общности с другими членами, идентификация с группой, гордость за группу, готовность отстаивать ее интересы; на уровне межличностных взаимодействий и взаимоотношений – единство норм поведения в группе, групповые критерии оценки отношений.

Затрагивая понятие «сознание» и его значение как высшего психического отражения активности самой личности, важно сказать и о самосознании, которое помогает нам идентифицировать себя с окружающей действительностью и глубже познавать себя со всем многообразием личностных особенностей.

С точки зрения А. К. Марковой, профессиональное сознание включает в себя совокупность представлений личности о себе в контексте профессиональной деятельности: цельный образ себя как специалиста, структура отношений к себе как к специалисту [5]. Опираясь на вышеизложенное, можно сказать, что комплексное восприятие студента себя как будущего специалиста и собственное отношение себя к системе профессиональной деятельности, можно назвать профессиональным самосознанием субъекта учебного процесса.

Образовательный процесс в высшем или средне-профессиональном учебном учреждении, всегда обусловлен различными трудностями и изменениями, которые испытывают студенты. От того, как обучающийся организует образовательный процесс и какое отношение имеет к учебной деятельности во многом зависит не только качество усвоенных за студенческий период знаний, но, отчасти, и будущая профессиональная деятельность, возможность самореализации в будущем. С развитием социальной психологии образования стали более подробно исследоваться следующие важные проблемы в системе профессионального образования: особенности эмоциональных переживаний студентов в процессе обучения, влияние страхов на динамику учебной деятельности и личностных особенностей студентов, исследование специфики учебных групп и индивидуума в частности в контексте образовательного процесса и т. д.

Таким образом, можно сказать следующее, исследования, направленные на выявление специфики личностных особенностей субъектов образовательного процесса, исследование анализа динамики психических состояний студентов на этапе получения профессионального образования и жизненного становления, является, несомненно, очень важным для личности в условиях образовательного процесса.

Список литературы:

1. Акопов Г. В., Семенова Т. В. Проблемы сознания: Москва – Рим. Полувековая ретроспекция // Модернизация культуры: порядки и метаморфозы коммуникации: материалы IV

Международной науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Соловьевой, В. И. Ионесова, Л. М. Артамоновой. – Самара: Самарский гос. ин-т культуры, 2016. – Ч. I. – С. 129–141.

2. Акопов Г. В., Семенова Т. В. Созерцание: современное теоретико-эмпирическое исследование // Креативная экономика и социальные инновации. – 2013. – Вып. 3, № 1(4). – С. 67–80.

3. Акопов Г. В., Архипова И. В. Диагностика профессионального сознания: методическая разработка для студентов бакалавриата и магистратуры по направлениям: «Психология», «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Социология образования», а также для аспирантов и др. исследователей / отв. ред. Т. В. Семенова. – Самара: Порто-принт, 2016. – 45 с.

4. Акопов Г. В., Давыдкина Л. В., Семенова Т. В. Ментальность как групповое сознание: учебное пособие к курсу «Психология ментальности» для магистратуры по направлению «Социальная психология». – Самара: ПГСГА, 2015. – 76 с.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма: учеб. пособие. – М., 1996.

6. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР. В 4 т. – М., 1965. – Т. 1. – С. 471–530.

7. Орлов В. А., Крушельницкая О. Б., Сачкова М. Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания // Психологическая наука и образование. – 2013. – Т. 5, № 2. – С. 1–4.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ОПЫТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Дякин Александр Александрович

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Н. В. Липина

Аннотация. В статье рассмотрена разница учебных мотивов у студентов с научным трудом и без научного труда. Авторами приводится сравнительный анализ двух групп обучающихся.

Ключевые слова: обучающийся, методика, учебные мотивы, мотивация, студент.

Юноши и девушки, обучающиеся в вузах, нуждаются в создании благоприятных условий для развития различных форм научного творчества молодежи, представленных на отечественном и зарубежном опыте, результатах научных и научно-технических разработок. Занятия научно-исследовательской работой наиболее полноценно содействуют всестороннему развитию личности студента, формированию его объективной самооценки.

Объект исследования – обучающиеся вуза.

Предмет исследования – мотивация к занятиям НИР студентов вуза.

Цель исследования – выявить разницу во внутренней мотивации учебной деятельности между студентами, занимающимися НИР, и студентами, избегающими научного труда.

Гипотеза исследования: мы предположили, что для студентов, занимающихся НИР характерно преобладание внутренних мотивов над внешними, в то время, как у студентов не склонных к научно-исследовательской работе, наоборот, внешняя познавательная мотивация более очевидна.

В результате теоретического анализа мы увидели, что молодых людей, увлеченных наукой, характеризует нестандартное мышление, умение распределять время, способность к целеполаганию при высоких сверхнормативных нагрузках. Последнее обстоятельство причина быстрого эмоционального выгорания, сопровождающегося снижением познавательной мотивации.

В качестве теоретических предпосылок нашего исследования выступили изученные нами понятия учебной мотивации, демотивации и мотивации в целом в контексте юношеского возраста. Кратко они изложены на слайде. Однако, интерес к научно-исследовательской деятельности характерен далеко не для всех студентов, обучающихся в

вузах. В связи с чем, возникает научный вопрос: существуют ли другие преимущества для студента с опытом исследовательской деятельности по сравнению с «обычным» студентом, кроме материального (прагматичного) мотива.

Для эмпирического исследования мы воспользовались следующими методами:

1. Шкала академической мотивации (сокр. ШАМ, англ. The Academic Motivation Scale, сокр. AMS.), разработана Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиним [1].

2. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [2].

В исследовании участвовали 52 студента бакалавриата 1–2 курсов Самарского филиала МГПУ. Возраст обучающихся: 17–23 лет. 19 человек занимаются научно-исследовательской работой, а 33 студента не занимаются.

Как видно из диаграммы (рис. 1), разница в приоритетных группах мотивов отсутствует. Две группы студентов показывают, что они ценят познание, саморазвитие и достижения.

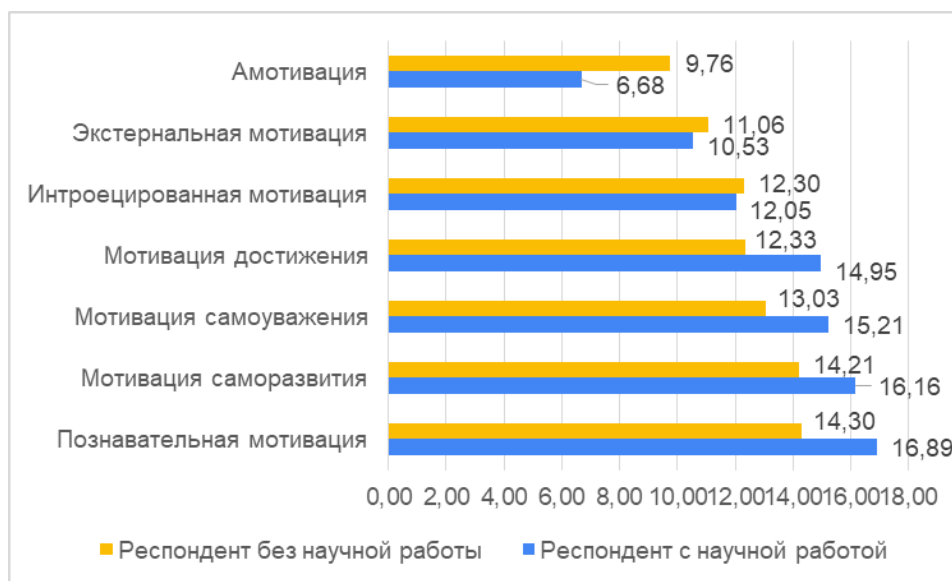


Рис 1. Степень выраженности по шкале академической мотивации

И наконец, менее всего для них характерны интроецированные мотивы (стремление добиться уважения и принятия со стороны родителей за счет старания и хорошей учебы), экстернальные мотивы (переживание вынужденной учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям социума, стремление избежать проблем) и амотивация, как отсутствие интереса учебной деятельности.

Далее мы обработали полученные данные с помощью метода математической статистики U-критерия Манна – Уитни, чтобы посмотреть на существующие различия в степени выраженности каждого изучаемого вида мотивации в обеих группах (табл. 1).

Таблица 1

Уровни значимости мотивов критерий Манна–Уитни по шкале академической мотивации

| Мотивы ШАМ | Уэмп | Укр |
|--------------------------|-------|--------|
| Познавательная мотивация | 188 | p<0,01 |
| Мотивация достижения | 189,5 | |
| Амотивация | 211 | p<0,05 |
| Мотивация саморазвития | 220 | |

Уровень познавательной мотивации и мотивации достижений выше в группе студентов, занимающихся НИР, также мотивация к саморазвитию более выражена у данной группы студентов менее выражены амотивация, мотивация саморазвития.

Далее рассмотрим результаты, полученные с помощью методики для диагностики учебной мотивации студентов. Здесь мы увидели, какое место учебные мотивы занимают у других социально-значимых мотивов. Первые три места у групп – это означает приоритет учебно-познавательных, профессиональных и социальных мотивов у студентов. Однако, для студентов, занимающихся НИР, также важен престиж, в то время как учащиеся второй группы предпочитают коммуникацию и реализацию потребности в общении.



Рис. 2. Степень выраженности по методике для диагностики учебной мотивации студентов

Как видно из диаграммы (рис. 2), небольшая разница в приоритетных группах мотивов имеется (мотив престижа больше у студентов с научной работой, а без научной работы выше – коммуникативные мотивы).

И снова используем U-критерий Манна – Уитни. Мы видим, что в группе студентов, занимающихся НИР более выражен учебно-познавательный и коммуникативный мотивы, а также мотивы престижа, социальные мотивы и творческой реализации и меньше всего в разнице у творческой самореализации (табл. 2).

Таблица 2

Уровни значимости мотивов критерий Манна – Уитни в методике диагностики учебной мотивации студентов

| Мотивы в методике для диагностики учебной мотивации студентов | Uэмп | Uкр |
|---|-------|--------|
| Учебно-познавательные мотивы | 168 | p<0,01 |
| Коммуникативные мотивы | 178,5 | |
| Мотивы престижа | 204,5 | p<0,05 |
| Социальные мотивы | 214 | |
| Мотивация саморазвития | 220 | |
| Мотивы творческой самореализации | 222,5 | |

Выводы:

1. Для студентов, занимающихся НИР более характерна познавательная мотивация, то есть стремление узнавать новое, понимать изучаемый предмет и переживать интерес, радость и удовольствие от познания. Они больше, чем другие склонны к мотивации саморазви-

тия, то есть стремятся к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности.

2. Таким обучающимся характерна мотивация достижения, стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше и не характерно состояние амотивации. Мотив престижа также более выражен у данной группы и связан со стремлением получить высокий социальный статус. Два данных тезиса подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

3. Однако мотивационный профиль, отражающий приоритетные учебно-познавательные мотивы в обеих группах испытуемых совпадает, что, вопреки сложившемуся стереотипному мнению, говорит нам о том, что и для студентов, НЕ занимающихся НИР характерно преобладание внутренней учебной мотивации (что частично опровергает нашу гипотезу).

Список литературы:

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Шкалы академической мотивации // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 98–109.

2. Реан А. А., Якунин В. А. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.

СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИТУАЦИИ УЧЕБНОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ

Зайцева Алёна Дмитриевна

Филологический факультет, 2 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н., доцент Э. С. Чуйкова

Аннотация. В статье описываются способы преодоления и коррекции межъязыковой интерференции первого и второго иностранного языков на начальном этапе обучения в вузе. Интерферентные ошибки классифицированы по трём уровням: грамматические, лексико-семантические и фонетические. Представлен эксперимент, подтверждающий наличие у студентов межъязыковой интерференции английского и немецкого языков. Приведены примеры частотных интерферентных ошибок студентов первого курса направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Методика преподавания английского и немецкого языка». Предлагаются примеры коррекционных упражнений на все виды межъязыковой интерференции. Упражнения рекомендуется проводить как в классической, так и в интерактивной форме, с использованием образовательных онлайн-платформ.

Ключевые слова: билингвизм, учебное многоязычие, межъязыковая интерференция, интерферентные ошибки.

В настоящее время явления билингвизма и многоязычия становятся привычными в обществе. Более того, знание как минимум одного иностранного языка считается необходимым для успешного трудоустройства в большинстве сфер профессиональной деятельности. В связи с данной тенденцией, все больше людей начинают изучать иностранный язык, благодаря чему растет спрос на высококвалифицированных преподавателей иностранного языка. Согласно ФГОС высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» направленность (профиль) «Методика преподавания английского и немецкого языка» обязательным является изучение двух иностранных языков. В данной ситуации студент сталкивается с искусственным (учебным) многоязычием – ситуацией, когда первый и второй иностранный языки используются попеременно вне естественной языковой среды, как правило, только в стенах ВУЗа под непосредственным руководством преподавателя. В естественной языковой среде обучающийся использует только родной язык. Таким образом, в каждом изучаемом языке уровень языковой компетенции обучающегося отличается. При поступлении в университет родной язык (РЯ) обучающегося находится на самом высоком уровне, первый иностранный язык (ИЯ1), в соответствии с требованиями ЕГЭ по ино-

странному языку [8, с. 9], находится на уровне В1-В2 (по Европейской шкале уровней владения иностранным языком / The Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), а второй иностранный язык (ИЯ2), в большинстве случаев, находится на начальном, либо нулевом уровне языковой компетенции, так как ИЯ2 не изучался студентом до поступления в университет.

В связи со значительными расхождениями в уровнях языковой компетенции обучающихся неизбежно сталкиваются с проблемой межъязыковой интерференции. В определении У. Вайнрайха межъязыковая интерференция – это случаи отклонения от норм любого из языков, происходящие в результате владения двумя и более языками, т.е. вследствие языкового контакта. Как отмечает американский лингвист, перед говорящими на нескольких языках стоит одна и та же проблема – «следовать огромному количеству норм в соответствующих контекстах: и в случае неудачи результат один и тот же: вторжение (интерференция) норм одной системы в пределы другой» [2, с. 26]. Л. В. Щерба видит сущность интерференции во взаимном приспособлении языка говорящего и языка слушающего и соответствующем изменении норм контактирующих языков [9]. В. А. Виноградов рассматривает интерференцию как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка», это взаимодействие «выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [3].

Межъязыковая интерференция проявляется на всех уровнях языковой компетенции, это обусловлено как структурными особенностями языков, так и недостаточной сформированностью языковых навыков у обучающихся. По опыту преподавателей второго иностранного языка [6; 7], на практике можно отметить следующую закономерность – межъязыковая интерференция между ИЯ1 и ИЯ2 регулярно возникает при изучении ИЯ2, так как формирующиеся умения ИЯ2 уже являются навыками в ИЯ1. Естественно, что при переключении кода с РЯ на ИЯ в рамках аудиторных занятий, обучающийся зачастую неосознанно использует уже прочно закрепившиеся навыки ИЯ1, вместо знаний и умений, полученных при изучении ИЯ2. Таким образом, в ситуации обучения по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Методика преподавания английского и немецкого языка» происходит параллельное изучение двух иностранных языков, которые неизбежно интерферируют. Как было отмечено выше, студенты данного направления подготовки, в большинстве случаев, в начале обучения владеют ИЯ1 на уровне В1-В2, а ИЯ2 на уровне А0-А1. В соответствии с перечнем планируемых результатов обучения по дисциплинам, соотношенным с планируемыми результатами освоения ОПОП ВО, к концу обучения, студенты должны, в переводе на международный языковой стандарт «общевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)», овладеть ИЯ1 на уровне С1-С2, [1, с. 32-33] а ИЯ2 на уровне В1-В2 [1, с. 59]. Исходя из того, что обучающиеся развивают языковую компетенцию параллельно и равномерно в рамках двух иностранных языков, мы сталкиваемся с ситуацией постоянного опережения освоенности аналогичных речевых навыков на ИЯ1 по сравнению с ИЯ2. Каждая новая языковая тема в ИЯ2, вероятнее всего, уже изучена обучающимися в рамках ИЯ1 и может как положительно, так и отрицательно переноситься на систему ИЯ2. Таким образом, можно сделать вывод, что межъязыковая интерференция у студентов проявляется на всех уровнях языковой компетенции, из-за неизбежного контакта двух изучаемых языков в ситуации учебного многоязычия.

В зависимости от воздействия звуковой, лексической или грамматической систем одного из языков на аналогичные системы другого языка выделяют фонетическую, грамматическую и лексико-семантическую интерференции.

При фонетической интерференции наблюдается взаимодействие фонетических систем РЯ, ИЯ1, ИЯ2, в результате которого обучающийся допускает ошибки. По сравнению с другими типами межъязыковой интерференции, фонетическая предстает наиболее очевидной для преподавателя. Фонетические интерферентные ошибки требуют незамедлительной коррекции, так как именно этот тип ошибок достаточно быстро закрепляется в речи обучающегося.

Грамматическая интерференция характеризуется нарушением и искажением грамматических норм родного и изучаемого языка [4]. В зависимости от области допущения ошибки, различают два вида грамматической интерференции: морфологическую и синтаксическую. Морфологическая интерференция обусловлена прежде всего категориальными различиями частей речи. Так, для существительных характерными являются различия в категориях рода, числа и падежа, что, несомненно, вызывает трудности у обучающихся. Интерференция в области морфологии также выражается в несформированном навыке использования правил словообразования в языке или в слабом знании приставок, корней и суффиксов. Интерференция в области синтаксиса главным образом проявляется изменении порядка слов в предложении [5].

Для лексико-семантической интерференции характерны нарушения правил словоупотребления, конструирования предложений, существующих в иностранном языке, которые происходят под влиянием контактирующего языка. Среди типичных лексических ошибок часто выделяют перенос значения с единицы одного языка на соответствующую единицу другого языка и буквальный перевод, а также нарушение лексической сочетаемости слов. Семантическая интерференция происходит на уровне значений слов.

Для преподавателей иностранных языков принципиально важным является учет и понимание типичных интерферентных ошибок, характерных для обучающихся, изучающих немецкий язык как второй иностранный после английского. Это необходимо для разработки и использования приемов по их предупреждению и преодолению.

Во время прохождения производственной практики в Самарском филиале Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» была проведена диагностика интерферентных ошибок обучающихся направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование направленность (профиль) «Методика преподавания английского и немецкого языка», 1 курс.

Анализ фонетических интерферентных ошибок обучающихся.

1. Замена звука [ʃ] на звук [s] в начале слова – *Spain*, а также в середине слова в буквосочетании *st* [st] – [ʃt]: *besteht*.
2. Некорректное произнесение звука [ʃ] в буквосочетании **ch**, как [tʃ] – *Rechtsanwalt*.
3. Произнесение краткого открытого звука [e] вместо долгого закрытого [e:], так как звук [e:] отсутствует в английском языке – *besteht*
4. Произнесение долгого звука [z:] вместо краткого [z], в сочетании букв **er** – *gern*.
5. Произнесение интернационализмов по аналогии с английским языком – *Spain* [speɪn] вместо [ʃpeɪn], *Moskay* ['mɒskəʊ] вместо [mɒs'kaʊ], *England* ['ɪŋɡlənd] вместо ['ɛŋlant], *Gast* [gæst] вместо [gast].
6. Замена звука [ʊ] на звук [ʌ] при чтении буквы **u** в закрытом слоге – *um* [ʌm] вместо [ʊm].
7. Произнесение звука [z] вместо аффрикаты [ts] – *Spielzeug*
8. Замена звука [a] на звук [ɔ:] при чтении буквы **a** в закрытом слоге – *Walter*.
9. Произнесение звука [v] вместо [f] в словах, начинающихся с буквы **v** – *Vater, von*.
10. Опущение произнесения звуков с умлаут – *gegenüber* [ge:geŋ'ʊbe] вместо [ge:geŋ'ʏbe].
11. Неправильное произнесение дифтонга **ei** по аналогии с английским [i:] вместо [aɪ] – *Reise*.
12. Замена звука [j] в словах, начинающихся с буквы **j** на [dʒ] по аналогии с английским языком – *jetzt*.

Анализ лексических интерферентных ошибок обучающихся.

Обучающимся под диктовку был дан отрывок из ранее изученного текста “Die Familie Braun”.

Ich bin mit der Familie Braun gut bekannt. Die Familie besteht aus vier Personen: Helga, Walter und zwei Kinder. Helga ist 27 Jahre alt und ist Lehrerin von Beruf. Ihr Mann Walter ist Rechtsanwalt von Beruf. Helga bleibt zu Hause und sieht nach den Kinder.

Анализ работ доказывает наличие у студентов 1 курса отрицательной лексической интерференции. А именно:

- *Brown – Braun* в данном примере наблюдаются межъязыковые омофоны.
- *to House – zu House* замена приставки немецкого языка созвучной приставкой английского языка.
- *fir, fiert – vier* написание слова по аналогии с произношением на английском языке.
- *Lererin – Lehrerin* опущение написания непроносимого h в середине слова.
- *Yahre – Jahre* написание слова по аналогии с произношением на английском языке.
- *Man – Mann* написание слова «мужчина» по аналогии с английским языком.
- *sit nach den Kinder – sieht nach den Kinder* замена слова созвучным из английского языка и лексически подходящим по контексту (Следит за детьми/ сидит с детьми).
- *fon Beruf – von Beruf* написание слова по аналогии с произношением на английском языке.
- *Jahre old – Jahre alt* написание слова «старый» по аналогии с английским языком.

Анализ грамматических интерферентных ошибок обучающихся.

Грамматические интерферентные ошибки на уровне морфологии проявляются в том, что обучающиеся неосознанно подменяют служебные части речи в предложениях на ИЯ2 аналогичными из ИЯ1. Например, *und – and, für/auf – for, daher – therefore, als für mich – as for me* и т. д.

Синтаксическая интерференция наблюдается в изменении порядка слов в предложении. На начальном уровне она проявляется в том, что простое повествовательное предложение довольно часто строится по английскому типу – подлежащее предшествует сказуемому:

Am Mittwoch ich stehe um 7 Uhr auf (Am Mittwoch stehe ich um 7 Uhr auf)

Von sieben bis neun Ich mache meine Hausaufgaben (Von sieben bis neun mache ich meine Hausaufgaben) и т. д.

Во время прохождения практики были также выявлены положительные стороны интерференции при изучении ИЯ2 – трансференции. Трансференция проявляется как процесс ускорения в обучении ИЯ2 в случаях, когда фонетические, лексико-семантические и грамматические явления ИЯ1 и ИЯ2 совпадают [6, с. 184]. Например, в качестве положительного переноса с английского языка на немецкий рассматриваются такие грамматические темы, как «Правильные и неправильные глаголы», «Простые и сложные времена», «Согласование времен», «Пассивный залог», «Образование порядковых числительных», «Наклонение», «Степени сравнения прилагательных», «Модальные глаголы» и др.

При изучении второго иностранного языка положительным является опыт владения такими аспектами изучения ИЯ1, как: знание латинского алфавита, умение пользоваться словарем, знакомство с отличной от ИЯ1, но близкой ИЯ2 грамматической системой, знание слов с одинаковым происхождением и слов-интернационализмов, сформированные навыки работы с новым языковым материалом, построение аналогий с ИЯ1.

В процессе овладения иностранным языком принцип опоры на родной язык является важной составляющей обучения. Однако, исходя из описанных в работе тенденций, логичным представляется учет ИЯ1 в обучении ИЯ2, поскольку осознание особенностей функционирования ИЯ1 позволяет понять идентичные и дифференциальные признаки в системе функционирования ИЯ2. Принцип учета ИЯ1 направлен на овладение практическими аспектами ИЯ2. Реализация данного принципа представляется возможной при соблюдении следующих действий:

1. Организация языкового материала ИЯ2 должна предупреждать интерферирующее влияние ИЯ1.
2. Организация процесса усвоения структур ИЯ2 должна строиться на основе сопоставления параллельно изучаемых иностранных языков.

Обучение иностранному языку в данном случае сводится к следующему: с одной стороны, к максимальному использованию позитивного переноса знаний, умений и навыков, а с другой – к предупреждению и коррекции интерферирующего влияния ИЯ1 на процесс изучения ИЯ2.

Типы языковых интерферентных ошибок, проявляющиеся в речи обучающихся и изученные в рамках данного исследования, можно свести к общей таблице (*таблица 1*), раскрывающей основные способы и стратегии их профилактики и коррекции. Данные стратегии помогут не только снизить отрицательное влияние интерференции на обучение ИЯ2, но и укрепят языковые навыки ИЯ1. Типы заданий, приведенные в таблице, помогут разнообразить урок, усилив мотивацию студентов к изучению ИЯ2. В таблице перечислены возможные виды заданий и упражнений на профилактику и коррекцию интерферентных ошибок. Далее представлены практические примеры, иллюстрирующие материал таблицы.

Таблица 1

Способы профилактики и коррекции интерферентных ошибок

| Тип интерферентной ошибки | Способы профилактики и коррекции |
|---|--|
| Фонетическая | <p>Сравнительный анализ произношения одинаковых буквосочетаний в ИЯ1 и ИЯ2 с акцентом на их различия. Построение ментальных карт с правилами произнесения звуков и примерами слов с таким же звуком из ИЯ1. Просмотр видеофрагментов, представляющих произношение носителей языка. Чтение стихов и скороговорок с повторяющимися звуками, пение, проведение фонетических игр и викторин, в том числе с использованием онлайн-платформ, например:</p> <p>https://www.mindmeister.com – создание ментальных карт; https://kahoot.com – проведение онлайн игровых викторин в реальном времени; https://wordwall.net – создание заданий разного типа на отработку пройденного материала</p> |
| Лексико-семантическая | <p>Объяснение нового лексико-семантического материала в рамках ИЯ2 с помощью аналогичных языковых единиц в ИЯ1, а не РЯ. Проведение сопоставительного анализа аналогичных лексико-семантических единиц ИЯ1 и ИЯ2, рассмотрение сходств и различий в их значении. Акцентирование внимания обучающихся на «ложных друзьях переводчика», постановка театральных мини-постановок с использованием верной и неверной лексики для достижения комичного эффекта. Использование наглядных онлайн-платформ, например:</p> <p>https://quizlet.com – создание интерактивных карточек для изучения нового лексико-семантического материала https://wordwall.net – создание кроссвордов, викторин, заданий на сопоставление, сортировку и т. д.</p> |
| Грамматическая (морфология + синтаксис) | <p>В изучении нового грамматического материала ИЯ2 опора на грамматические навыки ИЯ1. Акцент на принципиальных различиях между изучаемыми ИЯ в рамках некоторых грамматических тем. Составление ментальных карт к грамматическим правилам. Сопоставление служебных частей речи ИЯ1 с аналогичными в ИЯ2. Изучение аффиксов и элементов словообразования по такому же принципу. Перевод предложений с ИЯ1 на ИЯ2, уделяя внимание порядку слов. Трансформация традиционных грамматических заданий в интерактивные с помощью сервисов:</p> <p>https://www.mindmeister.com – создание ментальных карт для изучения грамматических правил; https://kahoot.com – проведение онлайн игровых викторин в реальном времени;</p> |

| |
|---|
| https://wordwall.net – создание заданий на заполнение пропусков, порядок слов в предложении, сопоставление грамматических структур и т. д. |
|---|

Пример упражнений, направленных на предупреждение и коррекцию фонетической интерференции английского и немецкого языков.

1. Просмотрите сравнительную таблицу произнесения дифтонгов в немецком языке и схожих звуков в английском языке

[aɪ] на письме он обозначается буквосочетаниями **ei** like “I” in English for example: Eisen (iron) and **ai** for example: Mai (may) and **ay** for example: Bayern.

[aʊ] на письме он обозначается буквосочетанием **au** like “ow” in “owl” for example: Auge (eye).

[ɔɪ] на письме он обозначается буквосочетаниями **äu** like “oi” in “boiling” for example: Häuser (houses) **eu** same as “äu” for example: Eule (owl).

Данное упражнение также представлено в форме ментальной карты на платформе mindmeister, которая может быть дополнена и расширена обучающимися (URL: <https://www.mindmeister.com/map/2156075620?t=ZimJ2eiEmG>).

2. Распределите следующие слова по колонкам в соответствии с дифтонгом и произнесите вслух:

mein faul rein laufen klein bauen weit genau neun deuten teuer bedeuten säubern räumen äussern läuten sauber Baum Raum sauer säubern Bäume Räume Säure

| [aɪ] | [aʊ] | [ɔɪ] |
|------|------|------|
| | | |

Данное упражнение также представлено в форме онлайн-викторины на платформе wordwall (URL: <https://wordwall.net/resource/30092865/german-diphthongs>).

Стратегии, описанные в настоящей работе, можно легко включить в первый этап занятия. Упражнения на преодоление межъязыковой интерференции помогают обучающимся переключиться с ИЯ1 на ИЯ2 и тем самым минимизируют возможные ошибки. Кроме того, введение нового материала ИЯ2 с опорой на уже изученные темы ИЯ1 способствует его лучшему усвоению. Следует помнить, что интерференцию легче предотвратить, поэтому в процессе изучения ИЯ2 необходимо акцентировать внимание на сходстве и различиях двух языков.

Список литературы:

1. Аннотации к рабочим программам дисциплин 44.03.01 Педагогическое образование программа «Методика преподавания английского и немецкого языка». – URL: https://samara.mgpu.ru/files/obrazovanie/440301/440301an_in.pdf (дата обращения: 05.04.2022).
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования: учебное пособие. – Киев: Вища школа, 1979. – 264 с.
3. Виноградов В. А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983. – С. 44–65.
4. Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты: учебное пособие. – Иваново: Ивановский государственный университет, 1997. – 99 с.
5. Галичкина Е. Н. Виды интерференции в учебном билингвизме // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4 (32). – С. 139–143.
6. Колесниченко М. А. К вопросу об интерференции и трансференции в теории языковых контактов // Язык и культура (Новосибирск). – 2013. – № 9. – С. 182–186.
7. Ревина Е. В. Межъязыковая интерференция при обучении второму иностранному языку и способы ее преодоления // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции / под ред. С. С. Пашковской, Г. В. Вишневской. – Пенза, 2018. – С. 53–57.

8. Спецификация КИМ ЕГЭ 2022 г. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (европейские языки), 11 класс. – URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/173801626-11> (дата обращения: 05.04.2022).

9. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1958. – Т. 1. – С. 54–92.

СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ СЕРВИСОВ WEB 2.0 И 3.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Запрягаева Ирина Алексеевна

Филологический факультет, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. п. н., доцент, Э. С. Чуйкова

Аннотация. Работа посвящена актуальной проблеме использования информационных технологий, в частности web-ресурсов, в обучении иностранному языку. Актуальной проблемой образования является использование информационно-коммуникационных технологий, которые вышли на передний план в силу ряда социальных изменений последних лет. Необходимость в умении грамотно ими пользоваться стремительно растет. В школах учиться новое поколение детей – детей информационного общества и клипового мышления. Они воспринимает информацию в новом ключе через новые технологии web. Эти технологии или ресурсы могут повысить продуктивность и уровень знаний у нового поколения учащихся на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: web-ресурсы, информационные технологии, уроки иностранного языка, способы применения.

В последнее десятилетие активно появляются и развиваются информационно-коммуникационные технологии. Сегодня новые технологии окружают каждого от рождения до самой старости. Уже невозможно представить частную жизнь, бизнес и государство в целом без использования информационных технологий. В связи с этим потребность в информационной грамотности и в информационной культуре пользователей постоянно растет [3, с. 91].

WWW (World Wide Web) стали основой нашей повседневной жизни. В их состав входят такие web ресурсы как web 1.0 web 2.0 и web 3.0. Рассмотрим их особенности. Термин Web 2.0 был введен Дарси Динуччи в 1999 году и позже в 2005 году был изменен в статье американского программиста Тима О’Райли «What is Web 2.0». Web 2.0 – это платформы социальных сервисов и служб, которые позволяют большому количеству пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но ее создателями. То есть пользователи могут привносить свою информацию на сайт. Термин web 3.0 впервые использовал Джон Маркофф. Web 3.0 – это вид искусственного интеллекта, который может изучать и понимать семантику, проводит строгий контроль качества и правдоподобности информации на разных платформах [2, с. 343] Также в сервисы web 3.0 включают виртуальные миры и аватары, 3D социальные сети и 3D инернет-среды, 3D вики, 3D онлайн игры, семантические цифровые библиотеки и т. д. [6, с. 32].

Развитие технологий и интернет сервисов дает толчок для разработки инновационных программ с использованием web-ресурсов для образовательной практики. Web-сервисы дают возможности для развития творчества и креативности учащихся, стимулируют их любознательность и повышают мотивацию. Новое поколение детей называют «цифровыми людьми», так как большую часть своей жизни они проводят в сервисах Интернета и получают всю информацию из Сети [4, с. 20]. Новое поколение детей обладает потребностями в визуализации и взаимодействии с информационной средой. Для удовлетворения этих потребностей хорошо подходят технологии web в частности web 2.0. Эти сервисы помогают сформировать грамматические и лексические навыки ученика как на занятии в классе, так и самостоятельно. Использование 3D технологий позволяет дать целостное представление о предмете изучения. Более того, использование искусственного интеллекта может снизить долю нагрузки на преподавателя, так как он совершает поиск и подбор необходимой информации, проверяет работы, направленные на контроль усвоения знаний [2, с. 344].

Мы можем заметить, что большое внимание web-ресурсы получили только в период пандемии и вынужденного дистанционного образования. В данном случае многие педагоги были вынуждены повышать свой уровень информационной грамотности и осведомленности в сфере web-ресурсов. Использование web-ресурсов на дистанционных уроках кажется вполне логичным, а вот в очном формате не всегда. Нельзя оставить без внимания, что разработка урока с внедрением web технологий может отнимать иногда больше времени, чем традиционного. В связи с этим преподаватели не всегда хотят и готовы подбирать из множества web 2.0 и web 3.0 ресурсов тот, что подходит под конкретную цель и задачи урока. Сегодня нам представлен необъятный набор сервисов, которые имеют свои достоинства и недостатки.

Таким образом, на данный момент актуальна задача систематизации web ресурсов для определенной предметной области. Чтобы облегчить выбор ресурса для учителя иностранного языка, нужен банк web-ресурсов, в котором сгруппированы платформы и сервисы с возможностями для обучения языку. Мы сделали попытку систематизировать web-ресурсы, описать возможности ресурсов, предупредить о сложностях использования и показать примеры разработанных заданий на каждом изученном ресурсе [1].

1. Для развития лексических и грамматических навыков.

Для входа в приложение и на сайт Quizlet необходима регистрация через e-mail. Бесплатная версия не включает в себя возможность включать фото в карточки.

Возможности: создавать самому модули и курсы с флеш карточками, либо использовать уже готовые. Помимо карточек с озвучкой носителем есть игра, где на скорость надо подобрать значение слова или фразы; онлайн тест и задание на тренировку письма, где надо заполнить поле словом, в случае ошибки дается правильный ответ, который надо вписать; тест не закончится, пока ученик не напишет все правильно.

Достоинство: многократное прослушивание правильного произношения слова или фразы

Недостаток: тусклый интерфейс.

Можно использовать на этапе семантизации лексических единиц или фраз и первичного усвоения и закрепления.

Способ использования на уроке: сайт с карточками: прослушивание произношения, имитация, перевернуть карточку, чтобы узнать или закрепить значение Тест: каждый ребенок по очереди подходит и выбирает правильный ответ либо ответ принимается коллективно.

Альтернативное домашнее задание: игра на скорость, правописание, карточки.

Для входа на сайт LearningApps.org необходима регистрация через e-mail.

Возможности: большой выбор уже готовых материалов. Можно составить свой собственный учебный материал, что достаточно легко. Предусмотрены задания как на формирование и закрепление лексических навыков, так и грамматических навыков. Предусмотрены задания вида: найди пару, классификация, хронологическая линейка, простой порядок, ввод текста, викторина с выбором, заполнить пропуски, аудио\видео контекст, пазлы, кроссворд, слова из букв, угадывание слов, игры «парочки», викторина с вводом текста, заполнить таблицу.

После задания можно проверить результаты: неправильные ответы выделяются цветом, и ребенок может попробовать выполнить задание снова пока не сделает все правильно.

Достоинства: большое количество шаблонов, простой процесс создания, можно добавлять подсказки.

Недостатки: некрасочный интерфейс, нет статистики после выполнения упражнения.

Можно использовать на этапе первичного усвоения, закрепления, автоматизации на уровне слова, словосочетания и предложения.

Способ использования на уроке: каждый ребенок по очереди подходит и выбирает правильный ответ, либо ответ принимается коллективно.

Альтернативное домашнее задание: проделать такой урок дома самостоятельно.

2. Для развития навыков и умений аудирования.

Сайт Breaking News English.

Возможности: Актуальные новости мира в сжатом виде. К каждой новости есть ряд разделов заданий: чтение, где текст делится на абзацы, которые надо выстроить в логическом порядке; грамматика, где надо вставить слова в правильной форме, артикли, предлоги или воссоздать предложения в правильном порядке; вокабуляр, где нужно выбрать одно слово из пары, подобрать пропущенное слово или заполнить пропуски; правописание, где надо прослушать аудио запись текста и воссоздать его. Можно использовать как для проверки определенных грамматических тем, так и для расширения кругозора и словарного запаса.

Недостатки: нет подразделения на уровень языка, нельзя вносить свои изменения в задания, некрасочный интерфейс.

Можно использовать на этапе развития умений и навыков аудирования.

Способ использования на уроке: учитель открывает текст на компьютере, ученики либо делятся на группы, пары, дается время на обдумывание каждого пропуска (слова или грамматической конструкции) потом вводиться, чей либо вариант и проверяется. Если же учащиеся имеют собственные планшеты, каждый может выполнять данное задание самостоятельно. Также на примере текста можно объяснить то или иное грамматическое явление, а потом проверить его понимание, проделав коллективно задание на грамматику по данному тексту.

Альтернативное домашнее задание: прочитать текст еще раз и выполнить какое-либо задание по тексту.

3. Тестирование и контроль.

Регистрация на сайт **Kahoot!** предусмотрена через e-mail. В бесплатной версии ограниченное количество игроков 50, ограниченное количество изображений и нет пазлов. Платная версия: 3\$(~210р) в месяц.

Возможности: сайт для тестирования усвоения знаний в виде интерактивной игры. Можно создать квиз самостоятельно или использовать уже готовый. Есть возможность редактировать материал в соответствии с целью урока. Ученики могут принимать участие как индивидуально, так и в командах. Учащиеся переходят либо по QR, либо по коду входа в квиз. Сам вопрос высвечивается на экране, а варианты ответов на гаджетах детей. В конце предусмотрено подведение итогов и награждение победителей. Дополнительно учитель может получить анализ результатов квиза: типичные ошибки, на что ушло больше всего времени, лучший и худший результат и т. д.

Недостатки: для использования необходимы планшеты или компьютеры для учащихся. **Достоинства:** яркий интерфейс, необычный способ проверки знаний.

Можно использовать на этапе всевозможного контроля усвоения знаний.

Способ использования на уроке: учитель просит учащихся зайти на сайт Kahoot!, ввести определенный код. Когда все войдут, учитель начинает квиз, ответы проверяются автоматически, подводятся итоги.

Альтернативное домашнее задание: нет.

4. Для развития навыков и умений чтения.

Сайт ReadWorks.org. Регистрация через e-mail, необходимо заполнить анкету.

Возможности: Тексты представлены по разделам: Paired TextsTOPIC, Science, Social studies, Arts, SPECIAL COLLECTION, Social and Emotional learning, Holidays and events. Дается текст, после него такие vocabulary activities как «пойми значение слов» и «подбери синоним» Дополнительно представлен список вопросов по тексту на глобальное понимание.

Достоинства: интересные тексты, удобный поиск.

Недостатки: вопросы только на глобальное понимание, заданий на семантизацию новых слов недостаточно.

Можно использовать на этапе развития навыков чтения, семантизации новых слов.

Способ использования на уроке: можно разобрать сложную лексику из текста через задание «подбери синоним» или «пойми значение». Потом прочитать текст с целью понять проблематику и тему, затем ответить на вопросы после текста.

Альтернативное домашнее задание: прочитать текст повторно, ответить на вопросы после текста или выполнить оставшиеся упражнения.

5. Ресурсы web 3.0 для представления культуры.

Сайт Google maps

Возможности: необходимо на карте открыть нужный объект и рассмотреть его в режиме «здесь и сейчас» Можно использовать в качестве экспозиции к аудированию или чтению.

Ученики смогут почувствовать себя ближе к культуре страны изучаемого языка.

Достоинства: можно сделать мини виртуальную прогулку и вообразить себя там.

Недостатки: не на всех объектах есть такой режим просмотра, или картинка уже устарела.

Можно использовать в работе с лексикой на уровне предложения и сверхфразового единства и при вывод лексических единиц и грамматики в речь, также как экспозиция к чтению или аудированию.

Способ использования на уроке: Учитель открывает объект и просит учеников пройтись или осмотреть объект, высказать свои догадки, что же это, потом рассказать об объекте или прочитать о нем текст.

Альтернативное домашнее задание: готовя рассказ об объекте архитектуры показать его на картах, и открыть такой режим просмотра.

Таким образом, можно сделать вывод, что общими достоинствами web-технологий является простая регистрация и использование. Они помогают учителю в развитии творчества и креативности при выполнении учениками практических заданий. Такие сервисы стимулируют любознательность детей и повышают мотивацию. Однако для интересной и более простой работы, было бы лучше ученикам иметь собственные гаджеты или использовать кабинет ИКТ. Также необходим стабильный выход в сеть Интернет.

В современных реалиях информационного общества использование сервисов web технологий в изучении иностранным языкам достаточно целесообразно, так как использование таких сервисов повышает качество изучения языка, вовлеченность в культуру языка, а также создает мотивацию его использования в будущем, так как ученики понимают, что смогут продолжить изучение языка и самостоятельно, используя данные сервисы. Технологии web помогают преподавателю осуществлять лично ориентированный подход в процессе обучения, ученикам будет проще усваивать материал, повысится их вовлеченность, повысится уровень интерактивности занятия и быстрее пройдет явление «языкового барьера» [7, с. 755].

Список литературы:

1. Авторский ресурс «Коллекция веб ресурсов для уроков иностранных языков». – URL: <https://clck.ru/fbGVV> (дата обращения: 14.01.2022).

2. Жаркова М. А. Использование web-технологий в обучении иностранному языку // Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса: сборник статей всероссийской научной конференции. – Тюмень, 2019. – С. 342–344.

3. Запрягаева И. А. Веб-технологии на уроках иностранного языка: проблемы и перспективы (на материале анкетирования обучающихся 9–11-х классов) // День науки: сборник статей XXII студенческой научной конференции / под ред. О. А. Корниловой, Н. В. Липиной. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2021. – С. 91–94.

4. Итинсон К. С. Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0: этапы развития веб-технологий и их влияние на образование // Карельский научный журнал. – 2020. – № 1(30). – С. 19–21.

5. Kazhan Y.M. The use of mobile applications and Web 2.0 interactive tools for students' German-language lexical competence improvement / Y. M. Kazhan, V. A. Hamaniuk, S. V. Amelina, P. O. Tarasenko, S. T. Tolmachev // Proceedings of the 7th workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019). – Kyiv, 2019. – Vol. 2643. – P. 392–415.

6. Mosquera P. C. Mobile phones as tools for English language learning activation of A2 Level students: dissertation. – Esmeraldas, 2019. – 34 p.

7. Ribadiya S., Garg D., Bharvad J. A survey on collaboration Technologies and systems of ICT Application in the field of education//Information and Communication Technology for Competitive Strategies (ICTCS 2020). – Singapore, 2020. – С. 751–759.

ПАПСТВО И ИСПАНСКИЕ ВЛАДЕНИЯ В ИТАЛИИ

Золотухина Антонина Владимировна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. и. н., доцент Е. А. Гуськов

Аннотация. XVII век является переломным в истории Европы и представляет собой период перехода европейского общества к новой цивилизации. В статье рассматривается взаимоотношение институтов государственной власти Неаполитанского королевства и Святого Престола.

Ключевые слова: Испания, Италия, Неаполитанское королевство, Святой Престол, Рим, Неаполь.

На протяжении всего XVII века Италия оставалась последней надеждой испанского могущества в Европе. Главным владением испанцев в Италии стало Неаполитанское королевство, которое тяготело к абсолютистской форме правления. Здесь начал формироваться местный административно-бюрократический аппарат, в XVI–XVII веках широкое распространение получила продажа должностей (что также имело место и в Папском государстве). В середине XVII века при назначении в политические, административные, военные, юридические и финансовые советы при вице-короле из 449 должностных мест 127 шли на продажу; покупались даже такие места, как государственный секретарь, секретарь и кассир королевской финансовой камеры [3, с. 124].

Годовой доход Неаполитанского королевства доходил до 2 миллионов 300 тысяч дукатов. В то время как годовой доход Святого Престола равнялся 2 миллионам 800 тысячам скуди, и большая часть этого дохода шла на уплату долгов. Причиной тому была рутинная система хозяйства Папского государства, которое пыталось перестроиться в более поздние времена, а также сокращением притока в Рим средств в связи с Реформацией.

В состав Неаполитанского королевства входила вся Южная часть Италии, включая Сицилию с 1503 по 1734 годы. В этот период Южная Италия и Средиземноморье все более превращались во второстепенную для мировой политики сцену. В XVII веке она окончательно стала глухой провинцией некогда сильной испанской державы. Из всех испанских Габсбургов один только Карл V посетил Неаполь и Сицилию в 1535 году, и то лишь с кратковременным визитом [2, с. 280]. От имени монарха в Неаполе правил вице-король, который в основном занимался только сбором налогов. Такая политика пагубно сказывалась на экономическом развитии Неаполитанского королевства. Политика испанских повелителей в захваченных итальянских землях определялась исключительно интересами крупного дворянского и церковного землевладения, освобожденных от «налогов». Дворяне скупали земли разоренных крестьян и горожан. Земля скапливалась в руках немногочисленных аристократических фамилий. Правительство принимало меры для закрепления неделимости крупной феодальной земельной собственности. Вводится система майоратов, т. е. обязательного перехода «по наследству всего» поместья к старшему сыну. Законом устанавливается неотчуждаемость поместий. Неаполитанские помещики в XVII в. получили право казнить своих крестьян, ссылая их на галеры. Устанавливается полный произвол помещиков в отношении крестьянских повинностей. Страна превратилась в оплот феодализма, где процветала народная борьба против Испании.

Господство Испании в Южной Италии и наступление католической контрреформации повлекли за собой тяжелые последствия. В обстановке феодально-католической реакции гибнет блестящая гуманистическая культура итальянских городов. Итальянский народ, разоренный иноземными армиями, церковными поборами, собственными феодальными властителями, ведет борьбу против своих угнетателей и испанских захватчиков. Наряду с действиями мел-

ких, разрозненных вооруженных отрядов вспыхивают более крупные вооруженные восстания, но они подавляются объединенными силами испанцев и местных властей.

Единственным крупным восстанием неаполитанцев против испанской деспотии стало восстание Мазаньелло в Неаполе в 1647–1648 годах. Во время этого восстания немало скомпрометировал себя папа Иннокентий X. Вспыхнувшее широкое народное восстание носило характер национально-освободительного движения. Испания требовала, чтобы папа пустил в ход инквизицию с конфискацией имущества и иные драконовские меры против повстанцев, преследуя собственные материальные интересы [5, p. 167].

Папство являлось в определенной мере опорой феодального строя Испании. Экономически папский престол был еще достаточно силен, распоряжаясь значительными денежными средствами, собираемыми с католиков. Папы во многом мало чем отличались от других мелких государей Италии. Следует заметить, что Рим вел в своей области такую же политику, какую вела Испания в Неаполе. Папская область была разорена очень тяжелым налоговым гнетом. Но для большинства итальянских властелинов испанская монархия была лучшим источником наград и чести; для церкви это продолжало представлять самый великий источник льгот и богатства, а также главной мощи на итальянском полуострове [4, p. 177-211]. Процесс феодальной реакции находил свое выражение и в росте удельного веса духовенства. В XVII веке по всей Италии расширяется церковное землевладение. Сенат запретил отчуждение светского имущества в пользу церкви [1, с. 502].

В обстановке экономического упадка, испанского гнёта и феодально-католической реакции Италия оставалась политически раздробленной территорией. Политическая распыленность страны сохранилась и в сравнительно благоприятной для Италии международной обстановке первой половины XVII в. Установление испанского владычества решающим образом повлияло на внешнеполитическое положение итальянских государств. Большая часть итальянских государств ставила своей задачей не достижения самостоятельности, а наибольшего расположения Испании.

На протяжении всего XVII века отношения между Испанией и Святым Престолом все больше ухудшаются. Испания охраняла Неаполь от всяческих притязаний Рима. Мало того, ею было высказано пожелание иметь в инквизиционном трибунале представителя государственной власти, который стоял бы на страже светских законов страны. Папство, в свою очередь, очень тяготилось королевским контролем испанцев над церковью не только в Испании, но и в Португалии [6, p. 167].

К началу XVIII века, после смерти Карла II, Неаполь, в числе других владений испанских Габсбургов, оказался предметом общеевропейского конфликта – войны за Испанское наследство.

Список литературы:

1. История Италии. Т. 1 / ред. С. Д. Сказкин. – М., 1970. – 580 с.
2. Лозинский С. Г. История папства. – М., 1986. – 382 с.
3. Рутенбург В. И. Истоки рисорджемента. Италия в XVII–XVIII веках. – Л., 1980. – 304 с.
4. Signorotto G. The squadrone volante: 'independent' cardinals and European politics in the second half of the seventeenth century // Court and Politics in Papal Rome, 1492–1700 // Ed. by Visceglia M. A., Signorotto G. Cambridge. – 2004. – P. 177–211.
5. The New Cambridge Modern History. Vol. 4. The Decline of Spain and the Thirty Years War 1609-48/59 / ed. by J. P. Cooper. – Cambridge, 1971. – 726 p.
6. The Spanish Inquisition, 1478–1614. An Anthology of Sources // edited and translated by Lu Ann Homza. – Cambridge, 2006. – 320 p.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Ивашова Елизавета Евгеньевна

Филологический факультет, 1 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н. доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. Статья посвящена способам развития у студентов языковых направлений подготовки иноязычной лексической компетенции с помощью мобильных приложений. Рассматривается актуальность использования мобильных приложений при изучении профессиональных терминов и других лексических единиц, анализируется статистика психологической готовности обучающихся и преподавателей к использованию мобильных приложений в учебном процессе. Приводится технология внедрения мобильных приложений в учебный процесс, описываются преимущества и недостатки такой на занятиях в вузе.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, иноязычная лексическая компетенция, мобильные приложения, психологическая готовность, информационно-коммуникационные технологии.

Сегодня высшее образование по любой специальности предполагает эффективную организацию учебного процесса с целью формирования универсальных и профессиональных компетенций. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, целью освоения программы бакалавриата является формирование иноязычной лексической компетенции, которая позволяет обучающимся осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке. Перед студентами языковых направлений подготовки в высших учебных заведениях стоит задача овладеть деловой коммуникацией на основе профессиональной лексики. Такие квалификационные требования к подготовке обусловлены необходимостью создания условий для развития у будущих специалистов высокого уровня иноязычной лексической компетенции, в основе которой лежит владение иноязычной профессиональной лексикой.

С уверенностью можно утверждать, что работа над иноязычной лексической компетенцией будущих преподавателей иностранного языка является одной из первостепенных задач, поскольку обучающимся по завершении программы бакалавриата необходимо овладеть профессиональными терминами и лексикой, необходимой для общения на профессиональном языке.

Должный уровень иноязычной лексической компетенции является одним из ключевых компонентов в овладении иностранным языком. Например, К. Фолс утверждает, что «при скудном словарном запасе общение значительно ограничено. Ты можешь обходиться без грамматики; без слов обойтись невозможно» [3, с. 2]. С этим трудно поспорить, ведь недостаточное количество слов в словарном запасе студента может привести к неудаче в коммуникации, т. к. не получится передать свои мысли во время разговора или письма. Согласно А. Нейшну [4, с. 46], это можно преодолеть с помощью систематического развития иноязычной лексической компетенции, что существенно облегчит коммуникацию с собеседником.

Иноязычная лексическая компетенция может быть развита не только традиционными методами, но также с помощью мобильных приложений. Каждый современный человек понимает, что, учитывая большую популярность мобильных приложений сегодня, они могут быть использованы не только в качестве развлекательного контента, но также в образовательных целях. На данный момент многие преподаватели начинают применять обучающие мобильные приложения и их функции в своей профессиональной деятельности с целью повышения эффективности занятий. Понятны причины того, почему сейчас обучение с помощью мобильных приложений набирает популярность: во-первых, обучающие мобильные приложения позволяют поддерживать мотивацию обучающихся, во-вторых, они автоматизируют процессы проверки выполненных заданий.

Можно выделить несколько определяющих факторов, которые будут влиять на применение обучающих мобильных приложений на занятиях. Прежде всего, к этим факторам будет относиться информационная грамотность преподавателя. Педагог должен уметь грамотно применять мобильные технологии на своих занятиях, более того, необходимо уметь

последовательно и структурированно внедрять занятия такого плана в цепочку уроков, в рабочий план. На данный момент, не каждый преподаватель готов использовать мобильные устройства в силу недостаточной осведомленности о методах и приемах использования мобильных приложений на занятиях по английскому языку в высших учебных заведениях. В своей статье «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» С. В. Титова говорит о том, что «можно констатировать тот факт, что мобильные устройства как средства обучения доступны большинству обучающихся в РФ, но процесс интеграции этих средств связи в учебный процесс идет в нашей стране не так активно и плодотворно, как во многих других зарубежных странах» [1, с. 10]. С. В. Титова также утверждает, что в РФ существуют частные проекты и практики применения мобильных устройств в образовательном процессе, однако они носят лишь локальный характер.

Выделим несколько условий применения мобильных приложений на занятиях по иностранному языку в ВУЗе. Первым и основополагающим условием будет являться готовность всех участников образовательного процесса к использованию смартфонов в процессе обучения. Готовность здесь рассматривается с двух сторон: во-первых, доступны ли мобильные устройства и их функции обучающимся и преподавателю; и, во-вторых, настроены ли участники образовательного процесса технически и психологически к такому формату занятий.

Обратимся к статистике, раскрывающей степень готовности педагогов и студентов к использованию обучающих мобильных приложений на занятиях в вузе. Исследование было проведено среди обучающихся на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова. В опросе приняли участие 230 студентов-бакалавров, обучающихся на 2–4 курсах [2, с. 14]. По результатам опроса было выявлено, что 99 % учащихся обладают продвинутыми мобильными устройствами – смартфоном, планшетом или нетбуком, что говорит о полной технической готовности обучающихся к использованию смартфонов на занятиях, т. к. исключается возможность невыполнения обучающимся работы из-за отсутствия необходимых устройств.

Вторым, также немаловажным условием применения мобильных приложений на занятиях по иностранному языку в вузе, будет являться психологическая готовность обучающихся и педагогов.

Психологическая готовность соотносится с привычкой и частотой использования смартфонов обучающимися вне учебной ситуации. Результаты опроса показали, что 60–80 % обучающихся ежедневно используют календарь событий, камеру, плеер и другие приложения мобильных устройств, а также выходят с их помощью в Интернет [2, с. 15]. Таким образом, мы можем судить о том, что все участники образовательного процесса – и преподаватели, и обучающиеся готовы как технически, так и психологически к использованию мобильных устройств на занятиях в вузе, т. к. данные исследования убедительно демонстрируют мобильную компетенцию обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс развития иноязычной лексической компетенции у студентов актуален, а все участники образовательного процесса готовы использовать мобильные приложения для развития профессиональных лексических навыков, однако, со стороны преподавателя есть неразрешенные задачи и вопросы о том, как систематизировать такие занятия на практике, как и какие приложения использовать для развития иноязычной лексической компетенции. Исходя из этого, данная работа имеет цель описать технологию внедрения обучающих мобильных приложений в образовательный процесс высших учебных заведений.

В процессе применения мобильных приложений на занятиях по английскому языку возникает вопрос: как внедрить использование таких приложений в учебный процесс? Прежде всего, преподавателю необходимо убедиться, что у каждого студента есть возможность использовать смартфон на занятии, а также, что у всех обучающихся будет стабильное подключение к сети Интернет.

Для развития иноязычной лексической компетенции у студентов-бакалавров были выбраны два мобильных приложения – Cake и Quizlet. В приложении Cake каждому пользова-

телю доступен раздел «реакции на английском», с помощью которого преподаватель может познакомить своих студентов с выражениями и разговорными фразами, а затем закрепить их, послушав диалоги, где данные выражения и фразы будут употреблены в контексте. Закрепление лексических единиц следует провести и на следующем занятии, с помощью раздела «диалог дня», где выученные фразы можно употребить в контексте.

Мобильное приложение Quizlet также может быть эффективно использовано на занятиях со студентами. Преподаватель может составить учебный модуль со всеми необходимыми лексическими единицами, а затем поделиться данным модулем со своими студентами. В данном приложении лексические единицы создаются на так называемых «карточках», на одной стороне которых находится сама лексическая единица, а на другой – перевод или дефиниция. Более того, в данном приложении обучающийся может выбрать различные режимы для заучивания лексики, например, режим «Правописание», «Гравитация», «Письмо», «Тест» и др. Примечательно, что для каждого учебного модуля ведется статистика прогресса каждого отдельного ученика. Преподаватель может видеть, сколько учеников прошли данный модуль, а ученики – место, которое они занимают в общем рейтинге всех участников модуля.

Мобильные приложения давно стали неотъемлемой частью обучения в наши дни. Преимущества их использования на занятиях в высших учебных заведениях можно свести к отсутствию необходимости печатать огромное количество бумажных копий, к различным режимам, которые позволяют закрепить пройденный материал, к прогрессу учеников, который оценивается приложением автоматически. Конечно, можно выделить и недостатки при использовании мобильных приложений в процессе обучения. Прежде всего, это связано с технической стороной вопроса. Использование приложений предполагает наличие стабильного интернет-соединения, а также заряженного мобильного устройства. Отсутствие хотя бы одного из этих условий ставит под удар планы преподавателя. Данные недостатки можно минимизировать, заранее предупредив студентов о работе онлайн.

Список литературы:

1. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1 – С. 9–22.
2. Титова С. В. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. – С. 14–18.
3. Folse K. Myths about teaching and learning second language vocabulary: What research says. – URL: https://www.pedagogvastervik.se/wp-content/uploads/2016/05/Folse_Myths_Vocabulary_Acquisition.pdf (дата обращения: 04.12.2021).
4. Nation I. S. P. What is involved in learning a word? // Nation I. S. P. Teaching and Learning Vocabulary. – N. Y.: Newbury House, 1999. – P. 29–50.

О ПРОЗВИЩАХ ИМПЕРАТОРА ЛЬВА I

Ильина Анна Юрьевна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. и. н., доцент Е. А. Гуськов

Аннотация. В статье рассматриваются различные прозвища восточно-римского императора Льва I, полученные им от современников и потомков, причины и история их возникновения.

Ключевые слова: Лев I, Аспар, Византия, прозвище.

Лев I (457–474), несомненно, являлся выдающейся фигурой своего времени. Он был первым императором, которого на трон венчал глава церкви, что впоследствии стало традицией не только в Константинополе, но и во всем христианском мире. Официально Лев I именовался «Благочестивый Христоролюбивый Богонареченный Триумфатор и Август Лев», од-

нако далеко не все его современники и потомки разделяли энтузиазм пышного титулования. В памяти потомков сохранилось несколько его прозвищ, которые раскрывают эту личность с разных сторон. О нём писали как современники, так и более поздние историки.

«Фракиец»

Большинство византийских авторов называют его выходцем из Фракии. В большей степени данные о его происхождении основываются на трудах Кандида и Иордана. Но мнения авторов расходятся в этом: Кандид Исавр утверждал, что Лев родом «из Дакии, что в Иллирии» (Suid. sv. *Cand. Isaur.* P. 472). Однако Иордан и Иоанн Малала указывают на то, что корни Льва I восходят к фракийскому племени бессов (Mal. XIV. P. 369). Тем не менее за ним закрепилось более общее прозвище Фракиец.

«Макелла»

Император, по слухам, был мясником и в столице будто бы долгое время желающим показывали лавочку, в которой тот торговал мясом вместе со своей женой Вериной. Но его называли так не только из-за этого.

После смерти императора Марциана династический вопрос довольно остро стоял, так как у него была только дочь Марция Евфимия. После смерти своего отца она перестала быть членом императорской семьи. Самым влиятельным человеком Константинополя на тот момент был военачальник, патрикий Аспар, но его шансы взойти на престол практически приравнивались к нулю, так как он был варваром и вдобавок арианином. *Так как Аспар принимал активное участие в возведении на престол Марциана, ему не хотелось выпустать власть из своих рук, поэтому он привёл на трон фракийца Льва.*

Первые шесть-семь лет Аспар оказывал достаточно серьёзное влияние на Льва в делах управления империей. Он сохранил одному своему сыну пост магистра армии, а второгоназначил консулом. Аспар участвовал в церковных и светских делах и был фактически соправителем Льва.

Но со временем Лев стал выражать своё недовольство по поводу чрезмерного употребления властью со стороны Аспара. Лев не выполнил своего обещания отдать свою дочь замуж за сына Аспара – Ардавурия, так как это обеспечивало ему место на престоле. Между ними стал назревать конфликт, не переходивший в открытое противостояние. 2 сентября 465 года в Константинополе случился страшный пожар, в котором Аспар поддерживал население, призывал бороться с огнём, а Лев покинул Константинополь, отправившись на другой берег Боспора к святому Маме, где находился шесть месяцев, участвуя в религиозных процессиях. Там Лев I построил «богательню» и колоннаду, которую назвал «Новой колоннадой» [6, p. 87, n. 285], а в следующем году он объявил Ардавурия изменником за тайную переписку с персами и лишил его титула и должностей.

Правда, в 469 году, во время опасности гуннского нашествия, император был вынужден согласиться с требованиями Аспара, дабы он помог ему. Ардавурий добился чего хотел, ему вернули должности, но ходил слух, что он хотел приготовить заговор, чтобы сместить императора и занять его место. В 471 году Лев пригласил сыновей Аспара и его самого к нему во дворец, где евнухи набросились на них с мечами и жестоко с ними расправились, но младшему сыну, Патрикию, удалось сбежать (Iord. *Get.* 239; Evagr. *Eccl.* 2. 16; Mal. P. 371–372; Suid. *Cand. Isaur.* P. 472). Якобы после этого за императором закрепилось кровавое прозвище Макелла – «мясник, убийца».

Впрочем, обе версии необязательно исключают друг друга. Расправа над Аспаром и его семьей могла придать новое содержание уже ходившему прозвищу, рожденному его профессией. Но Львом мясником его стали называть гораздо позже, не во время его правления, поскольку в трудах его современников не упоминается это прозвище.

«Гнездилище всех пороков»

У Малха Филадельфийца Лев I и его зять Зенон представлены как отрицательные примеры правителей. Оба этих правителя не укладывались в образ добрых и благочестивых государей [5, с. 33]. Согласно Малху, благочестивый император должен награждать своих подданных по заслугам, с умом подходить к выбору друзей и приближённых, вести экономный

и размеренный образ жизни. Малх не скрывает неприязнь к императору, открыто называя Льва «гнездилищем всех пороков», в особенности воплощением алчности и жестокости. Упоминание о налоговом гнёте со стороны Льва встречается на протяжении всего повествования Малха. При Льве I граждане не в силах были уплачивать налоги, которые платили до этого. Налоговое усиление историк именует откровенным вредом (Malch. Fr. 6) Он даже заставлял платить деньги епископов, заставив всё государство «проливать слёзы» от взыскания налогов (Mal. P. 17).

Малх рассуждает о том, что Лев понятия не имеет, каким достоинством должен обладать василевс. Император позволил варвару присутствовать в сенате, одаривает его и заставляет делать то же самое другим сенаторам. По Малху, император должен быть благочестивым, не взимающим много налогов, основными качествами должны являться: честность, доброта к ближнему и мягкость (ср.: Malch. Fr. 9, 10, 11), храбрость, он должен осознавать достоинство своего положения. С точки зрения Малха, Лев I не подходил ни под одно из этих качеств.

«Великий»

Несмотря на громкие высказывания Малха, в историю Лев I вошёл под прозвищем «Великий». По одной из версий, ему дали это прозвище, чтобы отличать его от его же внука Льва II, но вряд ли этого объяснения достаточно. Такое прозвище, ставящее его почти вровень с великими правителями древности.

К сожалению, византийские историки, даже те, кто, имея несколько вариантов, соглашались с присвоением Льву конкретно данного прозвища, обычно не объясняют напрямую причину своего выбора. Иоанн Малала, историк VI, просто констатирует факт его хождения в его время, т. е. немногим спустя полстолетия после смерти Льва. Тем не менее Малала оставил несколько «намёков», раскрывающих его мотивы. Во-первых, из-за того, что Лев был человеком относительно низкого происхождения, ему пришлось гораздо теснее взаимодействовать с церковью для легитимации своего неустойчивого положения. Более того: именно Лев придумал прежде неслыханную практику: диадему на нового василевса возложил патриарх Константинопольский Анатолий, а вся церемония сопровождалась особой пышностью и размахом, чего до этого никто не делал. Так, Лев I стал первым императором, которого венчал на царство глава церкви. Созданный этим прецедент породил долгую традицию не только в самой Византии, но и в западноевропейских королевствах (хотя и с оговорками). Во-вторых, история с Аспаром и его сыновьями спустя десятилетия получила совсем иную оценку, нежели давали современники событий. Если раньше Аспар воспринимался как деятельный и полезный для государства деятель, пусть и варварского происхождения, то с высоты исторической перспективы его добродетели побледнели, уступив место тому факту, что он был реальной угрозой законному владыке. Действия Льва, поражавшие современников своей жестокостью, отныне признавались как необходимые и неизбежные.

Таким образом, «великим» стали называть Льва более поздние византийские историки, имевшие возможность оценить последствия его деятельности в сложных и трагических обстоятельствах.

Список литературы:

1. Евагрий Схоластик. Церковная история. Кн. I–II. – СПб., 2001. – 384 с.
2. Захария Ритор. Церковная история. Кн. III–IV. – СПб., 2001. – 422 с.
3. Иоанн Никиусский. Хроника. – М., 2010. – С. 77–86.
4. Иордан. О происхождении и деяниях гетов. – СПб., 2001. – 512 с.
5. Козлов А. С. Основные направления политической оппозиции правительству Византии в 50 – начале 70-х гг. V в. // Античная древность и Средние века. – 1983. – Т. 20. – С. 29–39.
6. Croke B. Dynasty and Ethnicity: Emperor Leo and the Eclipse of Aspar // Chiron. – 2005. – Bd. 35.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ДОУ

Кадомцева Ангелина Олеговна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. Статья рассматривает проблему формирования межличностных отношений у участников образовательной деятельности в полиэтнической среде, а также способы её решения. Актуальность работы заключается в том, что проблема построения таких отношений особенно остро стоит в современном мире, в частности в России, известной своей многонациональностью. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в пункте 1.4 указано, что одним из основных принципов дошкольного образования является учёт этнокультурной ситуации развития детей, что также говорит о важности рассмотрения данной проблемы в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: полиэтническая среда, образовательная деятельность, межличностные отношения, поликультурное воспитание.

В современном мире особенно остро стоит и является важной на всех уровнях взаимодействия проблема формирования межличностных отношений в полиэтническом коллективе. В Федеральном образовательном государственном стандарте дошкольного образования в образовательной области «социально-коммуникативное развитие» стоит задача усвоения детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Кроме того, в пункте 1.4 указано, что одним из основных принципов дошкольного образования является учёт этнокультурной ситуации развития детей, что также говорит о важности рассмотрения данной проблемы в рамках образовательного процесса. Особенно остро эта проблема стоит в регионах с полиэтнической средой. Одним из таких регионов является Самарская область, на территории которой проживают представители 157 национальностей и 14 этнических групп. Основную часть населения Самарской области составляют русские – 2 645 124 человек (85,5 % от общей численности населения). Также в Самарской области проживают татары – 126 124 человек (4,1 %), чувашаи – 84 105 человек (2,7 %), мордва – 65 447 человек (2,1 %), украинцы – 42 169 человек (1,4 %), армяне – 22 981 человек (0,74 %), казахи – 15 602 человек (0,5 %), азербайджанцы – 14 093 человек (0,46 %), узбеки – 11 242 человек (0,36 %), белорусы – 9231 человек (0,3 %). В первую двадцатку по численности также входят башкиры – 7290 человек (0,23 %), таджики – 7195 человек (0,23 %), немцы – 6780 человек (0,2 %), цыгане – 4875 человек (0,16 %), евреи – 4418 человек (0,14 %), марийцы – 2982 человек (0,09 %), грузины – 2648 человек (0,08 %), киргизы – 2105 человек (0,07 %), молдаване – 1891 человек (0,06 %), корейцы – 1699 человек (0,06 %).

Цель данного исследования – поиск оптимальных путей решения проблемы формирования межличностных отношений у участников образовательной деятельности в полиэтнической среде ДОУ.

Трудности взаимопонимания возникают, как правило, из-за незнания особенностей и тонкостей чужой культуры, стереотипов и предрассудков касательно того или иного этноса и вытекающей из этого агрессии. Проблема этнического взаимодействия рассмотрена достаточно полно и подробно (И. Б. Котова, В. С. Мухина, Е. В. Бондаревская, Л. Г. Почебут, Д. В. Посходиева, В. А. Ашиков, С. Г. Ашикова, О. И. Михалева и др.). Межличностные отношения дошкольников – это взаимосвязь между детьми дошкольного возраста, образующаяся и поддерживающаяся посредством их взаимодействий. Для успешного формирования межличностных отношений в полиэтнической среде их участники должны нести в себе такие качества, как толерантность к другим расам, культурам, непредвзятость, открытость новому.

Как известно, многие убеждения закладываются еще в дошкольном возрасте, когда дети зачастую также находятся в полиэтнической среде. Под полиэтнической средой следует понимать среду, в которой взаимодействуют люди, принадлежащие разным этносам. В межкультурном общении в пределах дошкольного учреждения принимают участие не только де-

ти, но и воспитатели, и семьи воспитанников. Дети подражают взрослым, опираются на их мнение, а потому педагогу, несущему идею позитивного восприятия чужой культуры, недостаточно работать только с дошкольниками – очень важно также включить в процесс ближайших членов семьи детей [3].

Как и у любых других межличностных отношений, у полиэтнических есть свои особенности:

- наличие доминирующей этнической группы, которая обладает большим влиянием, и адаптирующейся, которая подвергается процессу обучения или адаптации;
- возможный языковой барьер;
- повышенная вероятность возникновения конфликтов;
- повышенный фоновый стресс на первых порах формирования межличностных отношений [2].

С целью изучения межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование на базе МБДОУ Детского сада № 94 г. о. Самары с использованием методики Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой «Метод вербальных выборов» [1]. Детям предлагалось ответить на такие вопросы, как «С кем ты хочешь дружить (+), а с кем ни за что не станешь (-)?», «Кого ты пригласишь на свой день рождения, а кого не позовешь?», «С кем бы тебе хотелось гулять вместе, а с кем нет?». В исследовании приняло участие 10 человек (100 %). Данные вопросы были заданы детям в индивидуальном порядке, в результате чего каждый из них получил определенное количество плюсов и минусов. Полученная информация была занесена в таблицу 1.

Таблица 1

Межличностные отношения в детском полиэтническом коллективе

| И. Ф. | Настя Б. | Карина М. | Никита Р. | Рустам Н. | Ваня А. | Алия Д. | Маша Г. | Максим В. | Катя Ж. | Эльдар М. |
|------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|----------------|------------------|
| Настя Б. | | + | | - | + | | + | - | | |
| Карина М. | + | | | | | | + | | | + |
| Никита Р. | - | | | - | | - | | + | | + |
| Рустам Н. | | | | | | | | | | |
| Ваня А. | | | + | - | | | + | | | |
| Алия Д. | + | | | | | | - | | | + |
| Маша Г. | | + | - | - | | | | | | + |
| Максим В. | | | | | | - | + | | | |
| Катя Ж. | + | | - | - | | - | - | | | - |
| Эльдар М. | | | + | | + | - | | + | | |

Результаты исследования показывают, что наиболее популярными детьми из выборки, то есть детьми, набравшими наибольшее количество плюсов, являются Маша, русская, и Эльдар, татарин. Также есть ребенок, которого никто не выбрал ни в положительном, ни в отрицательном ключе – Катя, русская. К Кате одноклассники из выборки равнодушны, поэтому она относится к категории «игнорируемые». Отвергаемыми являются два ребенка: Алия, узбечка, и Рустам, таджик. Наблюдения за взаимодействиями детей и родителей показали, что такая ситуация может объясняться семейными этническими представлениями.

Способы успешного формирования межличностных отношений в полиэтническом коллективе ДОУ:

1. Проведение мероприятий с участием родителей, где семьи получают возможность взаимодействовать друг с другом в комфортной обстановке, а также получают шанс увидеть позитивную сторону общения. Например, могут быть проведены собрания, круглые столы, тематические дни, посвященные разным этносам и т. п.

2. Поликультурное воспитание. Поэтапное приобщение к чужим культурам. Поликультурное воспитание – это способ формирования мировоззрения человека и его открытой, понимающей и принимающей позиции при общении с разными культурами, формирование отношения к своему народу, другим народам с помощью средств материальной и духовной культуры [5]. Поликультурное воспитание способствует предотвращению возникновения у дошкольников предвзятого отношения к другим этносам. У детей должны быть знания и представления не только о своей культуре, но и о культурах других народов, их традициях, обычаях, этикете, что, безусловно, поможет одноклассникам, принадлежащим разным этносам, построить хорошие отношения.

3. Создание предметно-развивающей пространственной этнокультурной среды, в которую входят: фольклорные атрибуты, музыкальные произведения, картины, народные игрушки и т.п., принадлежащие разным этносам [4].

Исследование показало, что формирование межличностных отношений в полиэтнической среде у участников образовательной деятельности ДОО должно быть не стихийным процессом, а организованным, включающим в себя взаимодействия педагогов с детьми и родителями, а также преобразование предметно-пространственной среды. В дальнейшем мы планируем разработать серию бесед с детьми старшего дошкольного возраста о национальных праздниках, традициях, особенностях бытования.

Список литературы:

1. Булавкина О. В. Развитие позитивного отношения школьников к сверстникам различных этнических групп: дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2006. – 183 с.

2. Посохова Н. В. Особенности межкультурного отношения в современном мире // Общество: философия, история, культура. – 2011. – № 1-2. – С. 130–132.

3. Посходиева Д. В., Дондокова Р. Б. Особенности формирования этнотолерантности у старших дошкольников в условиях дошкольной организации // Вестник Бурятского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 78–85.

4. Федеральный образовательный государственный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 19.04.2022).

5. Филатова Л. В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в современных условиях развития общества. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-yospitanie-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-sovremennyh-usloviyah-razvitiya-obschestva/viewer> (дата обращения: 19.04.2022).

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ, СТРАДАЮЩИХ ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ, ПРИ ПОМОЩИ ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Карелин Вадим Валерьевич

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. психол. н., доцент Е. Н. Устюжанинова

Аннотация. Статья посвящена психокоррекции психологических состояний людей с психическими расстройствами при помощи танцевально-двигательной терапии. В материале рассматриваются возможности танца как инструмента для достижения эффекта в психокоррекции. Особое внимание уделяется методу работы и его влиянию на пациента. Научная новизна заключается в исследовании влияния танцетерапии на психокоррекционные возможности при работе с людьми с психическими расстройствами. Определено, что у пациентов после танцетерапии ускорились процессы переработки информации, улучшились координация и пластика, мышцы стали более эластичными, увеличились скорость и сила движения, движения стали более плавными.

Ключевые слова: танцевально-двигательная терапия, первичный и вторичный процессуальный процесс, «Я», психические расстройства.

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается 11,82 млн лиц с инвалидностью. Наблюдается тенденция к увеличению числа людей с инвалидностью в Российской Федерации (на 7,6 % за период с 2016 по 2020 гг.) [5]. Таким образом, встаёт вопрос об их реабилитации, которая заключается в социализации, стабилизации и коррекции эмоциональных состояний и внутренней гармонии в целом.

Гюнтер Аммон считает, что любое психическое нарушение сопровождается отчуждённостью человека от контакта с самим собой, с собственным несознательным, со своими потребностями в идентичности, отчужденностью от контакта с другими людьми и окружающей средой [1]. Болезнь с этой точки зрения обозначает повреждение как регуляции собственной жизненной энергии, так и регуляции обмена социальной энергией между отдельным человеком и группой. Симптомы болезни ввиду этого надо понимать как компенсацию структурного дефицита в центральном ядре личности («дыр в Я») [1].

«Дыры в Я» образуются вследствие отщепления целых областей переживания в процессе развития ребёнка, в том числе и расщепления каналов восприятия.

Под «Я» Э. Фрейд подразумевает инстанцию, устанавливающую и гарантирующую контакт с реальностью. «Я» является психическим органом приспособления. Ему подчиняются восприятие, память, мышление.

Фрейд использовал термин *das Ich* для обозначения переживаемого чувства себя, её функция необходима для регуляции влечений и адаптации к реальности [7].

Если травма произошла в младенчестве или в раннем возрасте, то есть в период раннего физического и психического становления человека, он практически с самого начала жизни испытывает острый дефицит ресурсов. Осознание, восстановление, расширение имеющихся ресурсов и формирование недостающих ресурсов – важная задача в терапии, так как построение и актуализация ресурсов запускает в теле механизмы саморегуляции [3].

Наши ресурсы могут быть явными и скрытыми. Они могут быть востребованными и забытыми. Они могут быть внешними и внутренними. Самые очевидные примеры источников, наполняющими нас извне, – это природа, друзья, семья, животные, занятия спортом, танцами, музыкой, и другими видами экспрессивной творческой деятельностью. В качестве примеров внутренних ресурсов можно назвать нашу силу, подвижность, интеллект, духовные искания, врожденные таланты, иррациональную или инстинктивную мудрость, крепкую нервную систему [6].

По моим наблюдениям люди с нарушениями в интеллектуальной сфере подвержены меньшей автономии, подвержены серьёзному давлению бессознательного в виде возникающих неконтролируемых импульсов, вследствие чего появляется хаотичное поведение, мастурбации (аутостимуляции) и т. д., при этом, с другой стороны присутствует жёсткий контроль с позиции Сверх-я, к нему относятся, например, следование требованиям социума и среды, скованность, чёткое соблюдение правил, избегание тем, содержащих сексуальный подтекст.

Таким образом, «Я» является адаптационным звеном между первично-процессуальным и вторично-процессуальным поведением [7].

Наш организм принимает непосредственное участие в переживании эмоций. Когда мы боимся, наш желудок сжимается. Когда мы злимся, наши челюсти сжимаются. Наш живот и грудь щекочет, когда мы счастливы или любопытны. Забота о себе требует особой точности тела, без нее я не слышу сигналов, которыми тело сообщает мне, мою реакцию на происходящее. И тогда я теряю способность сознательно определять свое отношение к происходящему и делать выбор. Фундаментальным требованием нашей работы является достижение оптимального уровня чувствования другого человека. Оптимальное чувствование своего тела, означает 100-процентное присутствие: физически, эмоционально, духовно и ментально. Никто не может жить и действовать на этом оптимальном уровне, но у нас всегда есть возможность относиться к своим чувствам и мы можем разработать средства для улучшения нашего восприятия.

Подводя итоги, предполагаем, что в терапии людей с психическими нарушениями нашими основными задачами будут:

1. Формирование «Я», укрепление и расширение его границ.

Такой акцент на данной функциональной структуре связан с тем, что Я является адаптационным механизмом, который служит медиатором между первичными импульсами и выдвигаемыми требованиями окружающей среды. Кроме того, Я – это опора для всех психических процессов.

2. Развитие других адаптационных функций.

К таким функциям относятся пространственное ориентирование, знание карты собственного тела, контроль и программирование действий, управление вниманием и т. д. Кроме того, с пациентами необходимо работать над улучшением кинестетического праксиса, обучать их разновидностям эмоций и способам их проявления, а также закреплять это на практике, работать над разблокировкой телесных зажимов, создавать безопасное пространство для проявления эмоциональной экспрессии.

В этом случае одним из лучших методов работы является танцевально-двигательная терапия.

Танцтерапия – это особая форма телесной (физической) терапии, которая направлена на улучшение и развитие телесных ощущений и эмоциональных состояний [2]. Этот метод помогает преобразовывать чувства и эмоции в движение, позволяет выражать их через танец, учит определять отношение к собственному телу, развивает творческие способности, даёт возможность при помощи движения взаимодействовать с другими и окружающей средой.

В том числе речь идёт об упражнениях, с помощью которых уменьшается напряжение и возникают катарсические эффекты, за счёт чего и заполняются дыры в Я. Именно об этом говорила величайшая артистка Германии Мари Вигман: «Танцевальная импровизация как способность спонтанного движения позволяет человеку выражать себя. Человек способен воссоединиться с потерянными частями себя, своими психологическими ресурсами» [2].

Танцевальная терапия – это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физиологического состояния личности.

После работы в течение 3 месяцев, по 2 раза в неделю, по нашим наблюдениям нам удалось достигнуть следующих результатов:

1. Ускорились процессы переработки информации, улучшились координация и пластика, мышцы стали более эластичными, увеличились скорость и сила движения, движения стали более плавными.

2. «Я» пациентов стало более оформленным (расширилось, укрепилось), это можно заметить исходя из того, что участники группы стали лучше ощущать своё тело, контактировать со своими чувствами.

Список литературы:

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия в ракурсах времени / [перевод с нем. В. Д. Вида; под общей ред. Н. Г. Незнанова, А. В. Васильевой]. – М.: Городец, 2019. – 568 с.

2. Ван дер Колк Б. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть / [перевод с англ. И. Чорного]. – Москва: ЭКСМО, 2021. – 464 с.

3. Рошаль Л. М. Лошадь в психотерапии, иппотерапии и лечебной педагогике / [перевод с нем. Н.А. Зоркая, В.В. Попова]. – Москва: МККИ, 2020. – 191 с.

4. Свиридкина Т. Л. Шагни из прошлого. Руководство по психотерапии травмы. – М.: Городец, 2017. – 361 с.

5. Тайсон Ф., Тайсон Р. Л. Психоаналитические теории развития / пер. А. М. Боковой. – М.: Когито-центр, 2017. – 407 с.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ

Кистенева Юлия Николаевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. п. н., доцент О. Г. Чеховских

Аннотация. В статье рассмотрено значение развития мелкой моторики детей с тяжелыми нарушениями речи на правильное ее формирование, обоснована точка зрения о том, что нарушения координации движений являются основным признаком затруднения в обучении речевому процессу. Это касается как общей, так и тонкой моторики.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, мелкая моторика.

Основопологающим законодательным актом, который регламентирует процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Закон обеспечивает право детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) на доступное качественное образование, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию и обязывает органы власти всех уровней создавать для этого необходимые специальные условия.

Согласно статистике Министерства образования в России насчитывается более 2 млн детей с ОВЗ (8 % всей детской популяции). Весьма показательна статистика по распространенности нарушений среди дошкольников относительно принадлежности к той или иной нозологической группе: самый высокий процент (65 %) – дети с тяжелыми нарушениями речи.

В отсутствии целенаправленной и систематической работы в дошкольном возрасте речевые нарушения не только не исчезнут сами по себе, но и неизбежно повлекут за собой возникновение вторичных недостатков, станут причиной трудностей при овладении школьными умениями и навыками.

Понятие «тяжелые нарушения речи» объединяет различные виды речевой патологии, требующие дифференцированных подходов к их коррекции и выбору методов обучения.

С точки зрения физиологии многие нарушения речи представляют собой и нарушение моторики. Оно может быть вызвано подражанием неправильному двигательному образу, поражением двигательных центров или проводящих путей, функциональной недостаточностью нервной системы или психическим торможением [3].

Функциональное нарушение моторики является причиной отклонения от нормы в речевой деятельности. Также нарушения грубой моторики наблюдаются и в речевом, и в моторном развитии [7].

Исследователи М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер в своей работе пришли к выводу, что между структурами головного мозга и психическими процессами нет координированного взаимодействия в процессе развития психофизиологических функций организма.

С этой проблемой можно справиться, прибегая к методам и приемам здоровьесберегающей педагогики, при условии систематической и целенаправленной работы, определяя функциональные возможности организма ребенка, его реакцию на внешнесредовые факторы, в период каждого года развития, учитывая координированную слаженность сенсомоторных и психомоторных функций.

Ученые Института физиологии детей и подростков АПН Л. В. Антакова-Фомина, Е. И. Исенина и М. М. Кольцова доказали, опираясь на данные электрофизиологических исследований, что уровень развития речи зависит от степени сформированности тонких движений пальцев рук, так как «морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов рук». Поэтому кисть руки рассматривается как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат, а проекция кисти есть еще одна речевая зона мозга.

Изучаемая проблема хорошо просматривается при анализе филогенеза (исторического развития) моторной сферы человека. Было отмечено, что руки человека с каждым поколением становились все более развитыми, выполняющими все более сложную работу, требующую скоординированных действий. Этому послужило усложнение орудий труда и, как следствие, одновременное развитие функций руки и речи при величине проекции кисти и ее близости к моторной речевой зоне [4].

Развитие крупной (общей) и мелкой (ручной) моторики является базовым основным фактором в формировании высших психических функций у ребенка.

Исходя из исследований П. К. Анохина тонкая моторика напрямую влияет на развитие всех познавательных психических процессов (внимание, память, восприятие, мышление, речь) [1].

В многочисленных психолого – педагогических исследованиях отмечается важность развития познавательной деятельности при условии достаточной двигательной активной сферы. Разработка понятия «мелкая моторика» представлена в таблице 1.

Таблица 1

Понятие «мелкая моторика» в научных исследованиях

| № | Фамилия, имя, отчество исследователя | Понятие |
|---|---|---|
| 1 | Озерецкий Николай Иванович | в психофизиологии мелкая (тонкая) моторика автором определяется, как способность манипулировать мелкими предметами, передавать объекты из рук в руки, а также выполнять задачи, требующие скоординированной работы глаз и рук |
| 2 | Большев Андрей Сергеевич, Вайнерман Светлана Михайловна, Силкин Юрий Рафаилович | под термином «тонкая моторика» понимали высокодифференцированные точные движения преимущественно небольшой амплитуды и силы |
| 3 | Анохин Петр Кузьмич | это основа развития, своего рода «локомотив» всех познавательных психических процессов (внимание, память, восприятие, мышление, речь) |
| 4 | Бернштейн Николай Александрович | рассматривает мелкую моторику как психомоторное качество, которое представлено в виде иерархической многоуровневой системы управления произвольными движениями |
| 5 | Эльконин Даниил Борисович | комплекс скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто во взаимодействии и сочетании со зрительной системой и выполнением мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В использовании к моторным навыкам руки и пальцев часто применяется термин ловкость |
| 6 | Кольцова Марионилла Максимовна | определяется тонкими движениями кистей пальцев рук, необходима для многих действий человека, которые вырабатывались в процессе культурно-исторического развития общества и человека: орудийных, предметных, трудовых |
| 7 | Власова Татьяна Александровна и Певзнер Мария Семеновна | это комплекс реакций, умений, навыков и сложных последовательных движений, характерных человеку |
| 8 | Сиротюк Алла Леонидовна | это развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции, движения малой амплитуды |
| 9 | Нижегородцева Надежда Викторовна и Шадриков Владимир Дмитриевич | осуществление двигательных действий кисти, точность и четкость при выполнении физических упражнений и трудовых операций |

Успешность систематической и целенаправленной педагогической работы по развитию мелкой моторики с целью повышения эффективности коррекции в этом направлении зависит от условий специального обучения и развития. Чтобы в дальнейшем рассматривать эффективные средства для развития мелкой моторики детей дошкольного возраста, необходимо изучить ее специфику в зависимости от возраста.

Таблица 2

**Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста
в соответствии с возрастными особенностями**

| Возраст | Особенности развития мелкой моторики |
|----------------|--|
| От 3 до 4 лет | <p>Способны под руководством взрослого вылепить простые предметы. Доступны простейшие виды аппликации. Конструктивная деятельность ограничена возведением несложных построек по образцу и по замыслу.</p> <p>Развивается перцептивная деятельность. От использования предэталонов – индивидуальных единиц восприятия дети переходят к сенсорным эталонам – культурно-выработанным средствам восприятия. К концу младшего дошкольного возраста дети могут воспринимать до 5 и более форм предметов и до 7 и более цветов, способны дифференцировать предметы по величине, ориентироваться в пространстве группы детского сада, а при определенной организации образовательного процесса – и в помещении всего дошкольного учреждения</p> |
| От 4 до 5 лет | <p>Двигательная сфера ребенка характеризуется позитивными изменениями мелкой и крупной моторики. Развиваются ловкость, координация движений. Дети в этом возрасте лучше, чем младшие дошкольники, удерживают равновесие, перешагивают через небольшие преграды. Усложняются игры с мячом.</p> <p>К концу среднего возраста восприятие детей становится более развитым. Они оказываются способными назвать форму, на которую похож тот или иной предмет. Могут вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты. Дети способны упорядочить группы предметов по сенсорному признаку – величине, цвету; выделить такие параметры, как высота, длина и ширина. Совершенствуется ориентация в пространстве</p> |
| От 5 до 6 лет | <p>Конструирование характеризуется умением анализировать условия, в которых протекает эта деятельность. Дети используют и называют различные детали деревянного конструктора. Могут заменить детали постройки в зависимости от имеющегося материала. Овладевают обобщенным способом обследования образца. Дети способны выделять основные части предполагаемой постройки. Конструктивная деятельность может осуществляться на основе схемы, по замыслу и по условиям. Появляется конструирование в ходе совместной деятельности.</p> <p>Дети могут конструировать из бумаги, складывая ее в несколько раз (два, четыре, шесть сгибаний); из природного материала. Они осваивают два способа конструирования: 1) от природного материала к художественному образу (ребенок «достраивает» природный материал до целостного образа, дополняя его различными деталями); 2) от художественного образа к природному материалу (ребенок подбирает необходимый материал, для того чтобы воплотить образ).</p> <p>Продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины, строение предметов; систематизируются представления детей. Они называют не только основные цвета и их оттенки, но и промежуточные цветовые оттенки; форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд – по возрастанию или убыванию – до 10 различных предметов.</p> <p>Однако дети могут испытывать трудности при анализе пространственного положения объектов, если сталкиваются с несоответствием формы и их пространственного расположения. Это свидетельствует о том, что в различных ситуациях восприятие представляет для дошкольников известные сложности, особенно если они должны одновременно учитывать несколько различных и при этом</p> |

| | |
|---------------|---|
| | противоположных признаков |
| От 6 до 7 лет | <p>Дети в значительной степени осваивают конструирование из строительного материала. Они свободно владеют обобщенными способами анализа как изображений, так и построек; не только анализируют основные конструктивные особенности различных деталей, но и определяют их форму на основе сходства со знакомыми им объемными предметами. Свободные постройки становятся симметричными и пропорциональными, их строительство осуществляется на основе зрительной ориентировки.</p> <p>Дети быстро и правильно подбирают необходимый материал. Они достаточно точно представляют себе последовательность, в которой будет осуществляться постройка, и материал, который понадобится для ее выполнения; способны создавать различные по степени сложности постройки как по собственному замыслу, так и по условиям.</p> <p>В этом возрасте дети уже могут освоить сложные формы сложения из листа бумаги и придумывать собственные, но этому их нужно специально обучать. Данный вид деятельности не просто доступен детям – он важен для углубления их пространственных представлений.</p> <p>У детей продолжает развиваться восприятие, однако они не всегда могут одновременно учитывать несколько различных признаков</p> |

Речевая деятельность человека – это сложная структура, активно меняющаяся в первые годы жизни, формирующаяся постепенно в связи с нейрофизиологическими закономерностями развития всех функциональных систем организма [2; 5; 6; 8].

Сформированность двигательных навыков ребенка создает основу для развития речи. Каждый грудной ребенок сначала развивает свою моторную систему благодаря нескоординированным движениям. Ребенок испытывает потребность в движениях. Координированные движения развиваются в процессе взаимодействия с окружающей средой. Это развитие может ускоряться постоянно повышающимися и тормозиться заниженными требованиями. Жизнь ребенка дает много возможностей для стимуляции развития моторики. Для развития речи особое значение имеет развитие рук и органов речи [3].

Опираясь на исследования психологов, психофизиологов, педагогов, можно сделать вывод о том, что только при полной, сбалансированной, всеобъемлющей реализации всех возможностей человека он может развиваться гармонично и целостно. А развитие одного какого-то качества личности в одностороннем порядке может привести даже к психологическому или физическому заболеванию.

Исследователи, относящиеся к гуманистической психологии К. Роджерс [9], Э. Фромм [10] и др.), считают, что идеальное развитие всех способностей человека возможно, если человек волен действовать сам, если нет на него никакого давления.

Таким образом, в результате многочисленных исследований в области общей и детской психологии, возрастной психофизиологии, педагогики доказана значимость развития моторной сферы детей, реализации заложенных в них от природы двигательных возможностей для развития функций руки и речи при величине проекции кисти и ее близости к моторной речевой зоне ребенка.

Список литературы:

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
2. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
3. Беккер К. П., Совак М. Логопедия: перевод с нем. – М.: Медицина, 1981. – 288 с.
4. Бирюков Д. А. О функциональных и структурных принципах эволюционного исследования в физиологии. Эволюция функций. – М., 1964.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. сочин.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1998. – 504 с.
6. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 460 с.

7. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М., Сов. Россия, 1973. – URL: https://pedlib.ru/Books/5/0362/5_0362-1.shtml (дата обращения: 19.04.2022).
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. А. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. Роджерс К. Творчество как усиление себя. Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
10. Фромм Э. Душа человека: пер. с англ. и нем. – М.; Назрань: АСТ, 1998. – 430 с.

КОПИЛКА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ИГР

Князева Наталья Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. пед. н., доцент Ю. С. Шатрова

Аннотация. В статье приводится обзор математических игр с использованием электронных ресурсов в процессе обучения математике в основной школе. Подробно рассмотрены математические игры (соревнования), которые целесообразно использовать в процессе обучения математике. Представлен аннотированный каталог онлайн-платформ/сервисов для создания математических игр (соревнований). Разработан проект математической игры с использованием онлайн-платформы WordWall для обучающихся 6 класса.

Ключевые слова: математические соревнования, средства ИКТ, онлайн сервис WordWall.

С каждым годом дети все равнодушнее относятся к учебе. В частности понижается познавательный интерес учащихся к такому предмету как математика. Этот предмет воспринимается учащимися как скучный и совсем не интересный. В связи с этим учителями ведется поиск эффективных форм и методов обучения математике, которые способствовали бы активизации учебной деятельности, формированию познавательного интереса. Одной из форм является игра.

Можно выделить несколько основных аспекты применение игр во время урока:

- развивают внимание, память и мышление;
- ведут к систематизации знаний;
- являются разрядкой для нервной системы;
- развивают инициативу и находчивость;
- математические игры дают возможность наглядно представить результат своих действий, возможность исправить ошибку, если она сделана. В результате этого у детей формируется рефлексия;
- активизируется процесс обучения учащегося в направлении научно-исследовательской, поисковой деятельности;
- приучают к труду, точности, аккуратности и к настойчивости в преодолении препятствий.

Кроме того, математические игры воспитывают интерес учащихся к предмету. Но, стоит помнить о положениях проведения дидактических игр. Правила игры должны быть простыми и понятными каждому участнику. Дидактический материал должен быть удобен в использовании, а каждый ученик должен быть активным участником игры.

Примером математической игры может стать игра «Математический бой». Математический бой – это соревнование двух команд в решении математических задач, а также в умении аргументировать свои решения, проверять чужие, оппонировать. Опыт математических боёв поможет участникам в будущем: сделать научный доклад, выслушать и понять работу другого, задавать четкие вопросы по существу – всё это пригодится на семинарах и конференциях, для совместной научной работы. А так же ученики разных школ на математических боях знакомятся, обретают новый круг общения.

Игра «Математическое лото» подойдет для учеников 5 класса. Соревнование проводится среди учеников или среди команд. Соревнование развивает внимание, быстроту реакции, мелкую моторику пальцев рук, воспитывает честность.

Стоит сказать, что XXI век является веком информационных технологий. Дети с ранних лет используют гаджеты, и ведут активную жизнь в сети Интернет. Большое внимание они уделяют играм. Благодаря этому обычную математическую игру можно представить в виде интерактивной игры, которая сможет заинтересовать ребят, показать, что с помощью средств ИКТ и различных игровых приложений можно изучать математику.

К онлайн-платформам и электронным ресурсам можно отнести Mastest, Kahoot, Learning Apps, Mentimeter, Quizizz, Factile, Genially. Стоит заметить, что сервисы так же можно использовать для создания интересных дистанционных уроков. Электронные ресурсы можно разделить на две группы. В первой группе сервисов учитель может воспользоваться готовыми шаблонами, добавив в них нужные задания. К данной группе можно отнести сервис LearningApps. Это полностью бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний. Преимуществами платформы являются:

- на сервисе имеется огромное количество готовых упражнений по различным темам и блокам по предметам школьной программы;
- простота и легкость создания упражнений как учителями, так и учащимися;
- мгновенная проверка выполнения упражнений;
- обмен заданиями;
- возможность работать с любых мобильных устройств.

Вторая группа сервисов позволяет учителю самостоятельно разработать игру, но так же внести корректировки в шаблоны. Онлайн-платформа Wordwall представляет собой вторую группу сервисов. Wordwall – многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Хочется отметить плюсы образовательного ресурса Wordwall:

- задания сопровождаются музыкальными и визуальными эффектами;
- после выполнения задания можно получить мгновенный результат, посмотреть рейтинговую таблицу;
- обширная библиотека заданий;
- есть возможность распечатать созданные материалы в формате PDF;
- простой способ создавать свои собственные учебные ресурсы;
- наличие как классических (викторина, кроссворд), так и необычных шаблонов: аркадные игры (погоня в лабиринте, самолет и т. д.).

С помощью онлайн-платформы Wordwall мы разработали математическое соревнование «Математическая атака» для учащихся 6 класса по теме «Обыкновенные дроби». Цель соревнования заключается в закреплении изученного материала по теме «Обыкновенные дроби». Тип урока: урок закрепления знаний. Данная форма позволит показать ребятам, что изучение математики возможно в игровой форме, а также обеспечит формирование универсальных учебных действий. Игра проводится в несколько этапов, за каждый пройденный этап участники могут набрать определенное количество баллов.

1. Первый этап – это приветственные слова учителя, объяснения правил ребятам, и деление участников игры на команды, выбор капитанов и обсуждение других моментов игры.

2. Вторым этапом – «Разминка». Начало игры подразумевает под собой задания, которые смогут настроить ребят на дальнейшую игру. Это могут быть логические задачки, ребусы, кроссворды и многое другое (рис. 1). Разминка длится не более 7 минут, за это время ребята смогут включиться в игру.

ЗАДАЧИ НА СМЕКАЛКУ

1. Два яйца варятся шесть минут. Сколько времени будут вариться 8 таких же яиц?
2. Когда гусь стоит на двух ногах, то он весит 4 кг. Сколько будет весить гусь, если он встанет на одну ногу?
3. У одного мужчины спросили, сколько у него детей. Он ответил: у меня 4 сына и у каждого из них есть родная сестра. Сколько же детей всего?
4. Что тяжелее один кг ваты или один кг железа?

Рис. 1. Пример задания этапа «Разминка».

3. Третий этап является главным, так как именно в этом этапе используется программа WordWall. На экран выводится одно общее задание. Задание имеет вид 12 карточек (рис. 2). Капитаны команд по очереди выбирают номер карточки и отвечают на выпавший вопрос. Учитель с помощью ноутбука соответственно выбирает предложенный ответ ребят, после чего сразу же узнают верность ответа. На решение заданий ребятам отведено 2 минуты (следить за временем должен учитель, так как программа не содержит такую функцию). Под карточками скрываются задания на тему «Обыкновенные дроби» (рис. 3).

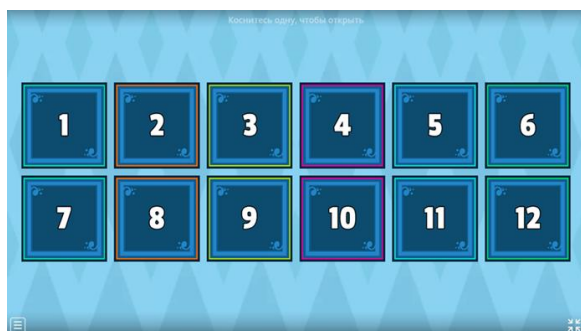


Рис. 2. Игровое поле программы WordWall

Вычислите:

1) $\frac{3}{7} + \frac{4}{9}$;

4) $\frac{20}{21} + \frac{3}{7}$;

2) $\frac{8}{9} - \frac{7}{8}$;

5) $\frac{17}{18} - \frac{11}{12}$;

3) $\frac{13}{15} - \frac{2}{3}$;

6) $\frac{7}{16} + \frac{1}{6}$;

Рис. 3. Задания, скрывающиеся за карточками

4. Четвертый этап. В соревнованиях команд может быть конкурс капитанов. Данный этап поможет выявить проблемы учащихся по теоретическому материалу (рис. 4). Для того чтобы ребятам стало интереснее и они смогли по-другому взглянуть на задания было выбрано за основное игровое поле колесо фортуны (рис. 5).

| Основное свойство дроби | |
|---|---|
| Величина дроби не изменится, если числитель и знаменатель дроби умножить или разделить на одно и то же натуральное число. | |
| $\frac{3}{4} = \frac{3 \cdot 5}{4 \cdot 5} = \frac{15}{20}$ | $\frac{15}{20} = \frac{15 : 5}{20 : 5} = \frac{3}{4}$ |
| Деление числителя и знаменателя дроби на одно и то же натуральное число называется сокращением дроби. | $\frac{\cancel{15}^3}{\cancel{20}_4} = \frac{3}{4}$ |

Рис. 4. Одно из предлагаемых заданий для заключительного этапа

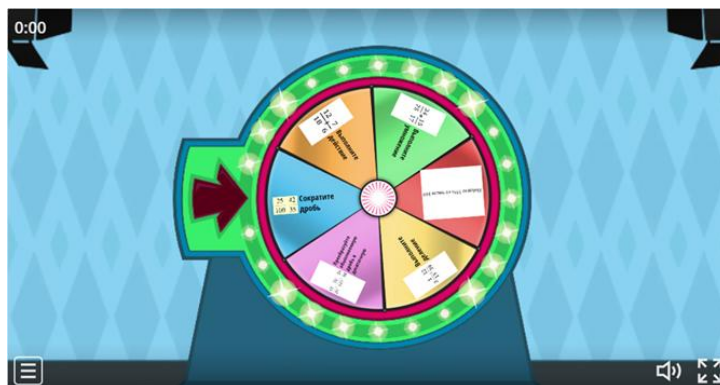


Рис. 5. Новое игровое поле для 4 этапа

5. Поведение итогов завершает игру. Возможно так же вручения призов на усмотрение организатора.

Игра «Математическая атака» поможет учителю выявить проблемные места в изученном материале, осуществить индивидуальный подход. Ребята повторят программный материал, приобретут определенные знания, умения и навыки. Такая форма урока создаст у обучающихся бодрое настроение. Урок станет более ярким, эмоционально насыщенным.

Список литературы:

1. Астапенко Е. В., Бедарева А. В. Дидактические возможности виртуальной доски MIRO и образовательного ресурса WORDWALL для организации работы студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-virtualnoy-doski-miro-i-obrazovatel'nogo-resursa-wordwall-dlya-organizatsii-raboty-studentov-v-protseesse/viewer> (дата обращения: 03.05.2022).
2. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики: кн. для учителя – М., 1990. – 96 с.
3. Пьянкова А. В. Использование сервиса Learning Apps в деятельности учителя – 2016. – URL: <https://infourok.ru/statya-ispolzovanie-servisa-learning-apps-v-deyatelnosti-uchitelya-1316590.html> (дата обращения: 03.05.2022).
4. Терентьева Е. С. «Математический бой» как одно из средств повышения эффективности обучения / Е. С. Терентьева, С. Н. Кабанова, И. Б. Фомичёва // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 692–694.
5. Шакиров М. Проектная работа «Математический бой» игра – 2018. – URL: <https://infourok.ru/proektnaya-rabota-matematicheskij-boy-igra-2883751.html> (дата обращения: 03.05.2022).

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ ДОО НА ОСНОВЕ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Корнеева Надежда Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. пед. н., доцент И. А. Чупахина

Аннотация. Актуализированы подходы к решению проблемы профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации на основе командообразования, рассмотрены особенности команды педагогов дошкольной образовательной организации, представлены практические рекомендации по формированию команды в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: управление профессиональным развитием педагога, командообразование, формирование команды педагогов ДОО, повышение уровня профессиональных компетенций педагогов ДОО.

Современное дошкольное образование сегодня полностью отражает социальные перемены, происходящие в обществе, и требует качественных обновлений в соответствии с требованиями нескольких нормативных документов, а именно: федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДОО), профессионального стандарта педагога, Национального проекта «Образование».

М. Ю. Женило отмечает, что «реализация направлений, отраженных в этих документах влечёт за собой особый подход к профессиональной компетенции педагогов и требует от них внутренней готовности к освоению основных идей и направлений. А именно, от педагогического коллектива в полной мере зависит, насколько будет обеспечено качество предоставляемых образовательных услуг» [3, с. 36].

Достижение нового качества дошкольного образования предполагает в основе приоритетной задачи обновление и усовершенствование системы управления и сопровождения педагогов. Современная деятельность дошкольной образовательной организации меняет традиционную управленческую систему и в основу ставит педагога и воспитанников, родителей как полноправных участников образовательного процесса, руководителей образовательных учреждений, их профессиональные запросы и потребности.

Актуальные направления и цели профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации определяют:

- государство через нормативно-правовые документы;
- дошкольное образовательное учреждение, находящееся на определённом этапе развития, имеющее свою стратегию развития;
- участники образовательной деятельности: дети, родители (лица, их заменяющие) воспитанников, администрация, социальные партнёры;
- педагог как субъект деятельности.

Анализ научной психолого-педагогической и методической литературы, работ таких ученых как Л. М. Митина, Е. В. Бондаревская, О. В. Ховов, Р. В. Овчарова, Э. Ф. Зеер и других практик организации управления профессиональным развитием педагога позволил выявить противоречие между значимостью профессионального развития педагога как основного условия реализации задач развития образования, реализации общей стратегии позиционирования образовательной организации и недостаточной разработанностью механизмов управления профессиональным развитием педагога.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему: каковы организационные условия и процедуры сопровождения профессионального развития педагога дошкольной образовательной организации в контексте общей стратегии ее позиционирования.

Исследователи приходят к единому мнению о том, что профессиональное развитие педагога предполагает интеграцию профессионально значимых и личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений в педагогической работе. При этом современный педагог готов к открытиям в профессиональной сфере, готов к новому опыту и знаниям. Будучи увлечённым образовательным процессом сам, педагог легко и с радостью увлекает за собой детей в удивительный мир познания.

При грамотной мотивации педагог дошкольной образовательной организации профессионально активен, стремится к саморазвитию и творческой самореализации. С интересом совершенствуя свои профессиональные компетенции, обмениваясь передовыми идеями с единомышленниками, педагоги повышают уровень педагогической жизни всего дошкольного учреждения.

Становится возможным определить профессиональное развитие педагога как процесс, предполагающий овладение педагогом профессиональными компетенциями для достижения наивысших и стабильных результатов в решении образовательных задач на уровне современных требований.

Управление профессиональным развитием педагога – это целенаправленные действия по усовершенствованию прогнозирования, планирования, организации и контроля деятельности образовательной организации, обеспечивающие согласованность совместного труда

сотрудников, овладение ими профессиональными компетенциями для достижения наивысших и стабильных результатов в решении образовательных задач на уровне современных требований.

Ю. В. Атемаскина, Л. Г. Богославец в своём исследовании пишут: «В основе современной педагогической науки лежат принципиально новые позиции и направления деятельности, предполагающие выстраивание в каждом образовательном учреждении присущей только ему уникальной, вариативной, прогрессивной системы и команды специалистов, формирующей образовательное пространство учебного заведения» [1, с. 34].

Для компетентного и активного руководителя ДООУ становится очевидной необходимость в поиске и применении инструментов и средств, которые смогут обеспечить эффективное управление профессиональным развитием педагогов, учитывая личностно ориентированный подход к каждому. Задача руководителя вырастить в педагогическом коллективе профессионально компетентных специалистов, помочь молодым педагогам преодолеть страхи и неуверенность в своих педагогических силах, придать уверенности в действиях. С педагогами, имеющими большой стаж работы организовать мероприятия, направленные на профилактику профессиональных деформаций. Эффективным управленческим решением становится управление профессиональным развитием педагогов ДООУ на основе командообразования.

В диссертационной работе А. А. Халиной дано наиболее ёмкое определение, раскрывающее суть командообразования: «командообразование – это процесс формирования команды, члены которой объединены общей целью, владеют отработанными процедурами координации своих действий в достижении конкретных результатов, несут совместную ответственность за результаты своей деятельности на основе общего видения ситуации» [8, с. 29].

Управление профессиональным развитием педагогов дошкольной организации на основе командообразования – это процесс координации целенаправленных действий по усовершенствованию прогнозирования, планирования, организации и контроля деятельности дошкольной образовательной организации, обеспечивающие согласованность совместного труда сотрудников, овладение ими профессиональными компетенциями для достижения наивысших и стабильных результатов в решении образовательных задач на уровне современных требований на основе построения команды педагогов, объединённых общими целями и представлениями.

Теория и практика современного управления образовательными системами более глубокое внимание уделяет созданию и работе с «командами» внутри педагогического коллектива. Особую значимость приобретают нравственные и коммуникативные ценности, характеризующие качества межличностного взаимодействия, совместная серьёзная работа на общий результат, творческий подход и, как следствие, повышение качества образования и положительного имиджа дошкольного образовательного учреждения.

Т. Ю. Базаров даёт следующее определение команде: «Командой называют небольшое количество человек (чаще всего 5–7, реже до 15–20), которые разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности, имеют взаимодополняющие навыки; принимают на себя ответственность за конечные результаты, способны изменять функционально-ролевую соотносённость (исполнять любые внутригрупповые роли); имеют взаимопределяющую принадлежность свою и партнёров к данной общности (группе)» [2, с. 20].

К. М. Ушаков выделяет «принципы работы команды, составляющие основу командообразования, задающие определённые «правила игры» при организации команд:

1. Принцип коллективного исполнения работы.
2. Принцип коллективной ответственности.
3. Принцип высокой мотивации команды на достижение качественного результата.
4. Принцип повышенной исполнительской дисциплины» [7, с. 20].

А. Ю. Мерзликин в своём исследовании выделяет следующие «особенности команды педагогов:

1. В команде достигается единство взаимодействия по трем детерминантам: целей и средств ее достижения; мотивационных стимулов, ценностных ориентаций.

2. В команде должен быть высокий уровень психологической совместимости и взаимного уважения, особенно с неформальным лидером. Основная задача менеджера управления – обеспечение постоянно высокой мотивации результативной деятельности группы, которого можно достичь, работая над консолидацией благоприятного психологического климата партнерства внутри команды; целостного и согласованного осуществления дифференциальных мотивационных стимулов» [5, с. 1355].

В своей научной работе Л. И. Лукина в качестве организационно-педагогических условий, позволяющих использовать сильные стороны командной работы при решении задач активизации воспитательной работы в дошкольных образовательных организациях, выделяет: «формирование организационной культуры посредством организации обучения педагогических работников с использованием информационных и интерактивных средств; создание управленческой, кадровой и методической структуры; изменение и совершенствование системы стимулирования и мотивирования педагогов; формирование навыков группового взаимодействия как составляющих коммуникативной компетентности» [4, с. 15].

Управление профессиональным развитием педагогов ДООУ на основе командообразования направлено на решение следующих задач:

- построение профессиональной команды, владеющей навыками успешного взаимодействия педагогов в различных ситуациях и стремящейся к движению вперед на пути профессионального развития (метод мозгового штурма, создание базы креативных идей, круглые столы, квик-настройки, трансляция передового опыта работы);

- повышение степени личной ответственности за результат работы команды (чёткое распределение ролей в команде, анализ промежуточного результата, практическая работа по устранению дефицитов, общее стремление к достижению поставленной цели);

- стремление к сотрудничеству друг с другом, выход из состояния конкуренции (организация и проведение деловых игр, организация и проведение педагогических советов с элементами мастер-классов, практических семинаров, тренингов, игровых упражнений, направленных на командную деятельность);

- повышение уровня доверия и уважения друг к другу (организация и проведение деловых игр, тренингов, квик-настроек, игровых упражнений, направленных на сплочение педагогов, улучшение психического и эмоционального состояния и благополучия членов команды);

- повышение командного духа (организация и проведение деловых игр, тренингов, игровых упражнений, направленных на командную деятельность, переключение внимания со своего «Я» на командное «Мы», получение энергетического позитивного заряда, выездные мероприятия, экскурсии и путешествия);

- достижение общей цели и эффективное решение поставленных задач с выходом команды на лидирующие позиции с ясным пониманием значимости каждого участника команды.

Е. А. Сыпченко отмечает, что «поскольку образовательный процесс есть социальный заказ и основными участниками его реализации выступают педагоги, то в первую очередь в контексте командообразования педагогов, имеется возможность высокоэффективной реализации всех направлений социального заказа, за счет:

- повышения уровня развития инициативы, самореализации каждого члена коллектива (особо важная для педагогов перспектива акцентирования идей, возможность их реализации, ответственность за выполнение);

- повышения уровня персональной ответственности за достижение общей единой цели учреждения;

- появления возможности создания единого воспитательного пространства при соблюдении единых требований. Личный пример выступает воспитательным ориентиром;

- появления реальных возможностей комплексного, результативного внедрения инноваций в образовательный процесс;

– деятельности опытных кадров, носителей и продолжателей идей, традиций и имиджа организации. Постоянный штат работников выступает условием благоприятного психологического климата не только для педагогического коллектива, но и для обучающихся, подкрепляя чувство защищенности» [6, с. 54].

Управление профессиональным развитием педагогов дошкольной организации на основе командообразования предусматривает организацию серьезной управленческой работы, включающую в себя систематический комплекс мер по повышению уровня профессиональных компетенций и профессиональной подготовки педагогических работников дошкольных образовательных организаций, расширение спектра профессиональной деятельности и, как следствие, повышение качества образовательного процесса и положительного имиджа дошкольного образовательного учреждения. В него могут быть включены следующие мероприятия:

– подготовка и аттестация педагогов дошкольного образования: индивидуальные и групповые консультации педагогов при оформлении портфолио;

– курсы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров образовательной организации с последующей трансляцией полученных знаний и умений в профессиональной деятельности на педагогических советах с элементами мастер-классов;

– активное изучение передового педагогического опыта и продуктивное использование педагогами новых образовательных технологий;

– организационно методическое сопровождение деятельности педагогов;

– транслирование в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности: активное участие педагогов в работе методических объединений, педагогических советах, форумах, конференциях, практических семинарах и других мероприятиях различного уровня с последующей публикацией в печатных изданиях;

– участие в профессиональных конкурсах педагогического мастерства для уверенности в своих педагогических действиях и приобретения функциональной грамотности;

– организация и проведение научно-практических конференций по проблемам управления профессиональным развитием педагогов ДОУ на основе командообразования.

Современные руководители дошкольных организаций приходят к выводу, что организации, стремящиеся не столько к конкуренции, сколько к сотрудничеству и сетевому взаимодействию друг с другом и социальными партнёрами, улучшают качество своей работы, думая о развитии и сплочении коллектива, создании профессиональной команды, и добиваются поставленных государством и обществом целей.

Список литературы:

1. Атемаскина Ю. В., Богославец Л. Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. – М.: Детство-Пресс, 2018. – 112 с.

2. Базаров Т. Ю. Управленческие команды и их формирование. – URL: http://www.lc-personal.ru/attaches/attach_285.doc (дата обращения: 14.04.2022).

3. Женило М. Ю. Детский сад от А до Я. Книга руководителя, воспитателя, психолога ДОУ. – М.: Феникс, 2016. – 416 с.

4. Лукина Л. И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ. – М.: Сфера, 2017. – 128 с.

5. Мерзликин А. Ю. Матричная структура управления как основа системы инновационного управления образовательной организацией // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 1355–1359.

6. Сыпченко Е. А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. – М.: Детство-Пресс, 2017. – 821 с.

7. Ушаков К. М. Организационная культура – рискованный объект управления // Директор школы. – 2019. – № 3. – С. 20–26.

8. Халина А. А. Командообразование как процесс и технология в организационном управлении: дисс. ... канд. социол. наук. – М., 2011. – 150 с.

РИМ И ОЛЬВИЯ ПОСЛЕ ГОТСКОГО НАШЕСТВИЯ

Костин Денис Алексеевич

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. и. н., доцент Е. А. Гуськов

Аннотация: Известно, что города Северного Причерноморья имели тесные контакты с Римской империей. Однако «кризис III века» нанес серьезный удар по этим связям и привел к резкому сокращению римского присутствия в Северо-Причерноморском регионе. В статье основное внимание сосредоточено на обстоятельствах последствиях ухода римлян из Ольвии.

Ключевые слова: Римская империя, Ольвия, Северное Причерноморье, готское нашествие.

К началу III века н. э. Ольвия являлась союзником Римской империи, имея статус *civitates pendiariae*. На территории города римляне возвели цитадель площадью 3,8 га и периметром оборонительных стен 900 м [1, с. 32 сл.]. Также в городе расквартировывались вексиляции I Итальянского, V македонского и XI Клавдиева легиона [5, с. 7].

О пребывании римских граждан в Ольвии нам говорят найденные во время археологических раскопок надписи. В III веке н. э. Римская империя вступила в эпоху серьезного кризиса и её влияние на Северо-Западное Причерноморье было ослаблено. Усугубляла обстановку в регионе миграция варварских племён готов и объединение под их началом многих других племён региона. Часть племён ушла на запад, к Днестру, а Восточная – к Приазовью. Предположительно, в непосредственной близости от Ольвии могли располагаться остготы. Усиление позиций германцев ставило под угрозу безопасность всех греческих городов в регионе [4, с. 18].

Особую роль в судьбе города сыграли походы возглавляемого готами варварского союза в 232–238 гг. и 269–270 гг. Каждый раз город был разгромлен. Но отличает эти два разгрома роль римлян в восстановлении после разрушений. После «скифского» похода 232–238 гг. римляне принимали в восстановлении активное участие, город был восстановлен достаточно быстро и к началу 250-х гг. вновь наблюдается присутствие римского гарнизона в городе.

О присутствии римлян нам говорят археологические находки: алтарь с посвящением Меркурию, возведённый 248 г., и латинская надпись, датируемая 249–250 гг., свидетельствующая о пребывании в городе I Киликийской когорты вспомогательных войск римской армии [2, с. 76]. Была восстановлена римская цитадель. Пребывание в городе римского гарнизона и наличие в нём римских религиозных построек позволяет сказать, что Ольвия если не полностью, то в некоторой степени восстановила политические и экономические связи с Римской Империей.

После смерти в 235 г. императора Александра Севера Римская империя вошла в период внутренних конфликтов и нестабильности. Частая смена власти и конфликты внутри империи повлияли и на внешнеполитическую обстановку на ее рубежах. На востоке империя подвергалась нападению сасанидских войск, активизировались германские племена на Рейне и Дунае. Все это не могло не отразиться на жизни Ольвии и других городов Северного Причерноморья.

Имеются данные о пожаре в Ольвии, который можно отнести к походу 269–270 гг. В этом походе участвовало около 300 – 320 тыс. варваров и в его ходе подверглись разорению многие балканские провинции Рима. Ольвия неизбежно стала одной из целей варваров, что доказывают нам следы пожара в городе, обнаруженные во время археологических раскопок. После сокрушительного поражения в битве при Найссе в 269 г. от императора Клавдия II варвары надолго прекратили набеги на римские земли [5, с. 125].

Какова судьба Ольвии после этого похода? Городу удалось восстановиться от разрушений и продолжить жизнь только к 80-м годам III века [3, с. 325]. На месте римской цитадели были возведены жилые дома. Резко сокращается количество находок, которые можно отнести к римским. Больше никакие источники не свидетельствуют о присутствии римского гар-

низона в городе после второго разгрома. Вероятно, это свидетельствует о прекращении регулярных политических и экономических отношений Рима и Ольвии.

Вместе с исчезновением следов деятельности римлян в регионе становится всё больше предметов, принадлежащих черняховской культуре, которую обычно соотносят с племенами готского союза. Что примечательно, в пределах самого города и его окрестностях находки оружия в черняховских памятниках крайне малочисленны.

Исчезают соседние сельские поселения [1, с. 103]. Отсутствие каких-либо следов действий римлян в Ольвии может означать прекращение римской власти на её территории. И тому есть причина: при подавлении восстаний в Пальмире и Галлии и продолжающейся борьбе за власть у империи не было средств и сил восстанавливать свое влияние над греческими городами северного Причерноморья. Ольвия была вынуждена сосуществовать с германскими племенами вплоть до своего конца в IV–V вв. во время нашествия гуннов.

Опираясь на археологические данные и римские источники о положении дел в империи, можно сделать вывод о том, что нашествие готов в северо-западное Причерноморье сильно повлияло на римско-ольвийские отношения. III век Ольвия начала в качестве подчинённого Риму государства, форпоста империи в приазовских степях, но после череды вторжений варваров и отвлечения внимания Рима на собственные проблемы и заботы она вышла из сферы римского влияния и была лишена жизненно важных торговых связей и поставок из Средиземного моря, а торговля с варварами не могла покрыть все потребности. И уже к концу III века город стал вырождаться: часть населения мигрировала на запад под защиту имперских легионов, что еще сильнее подорвало демографический и экономический потенциал города. Так, вторжение готов стало причиной разрыва отношений с Римом и привело к постепенной гибели Ольвии.

Список литературы:

1. Буйских С. Б. Фортификация Ольвийского государства (первые века нашей эры). – Киев, 1991. – 158 с.
2. Зубарь В. М., Крапивина В. В. О римском гарнизоне Ольвии в середине III в. // *Vita Antiqua*. – 1999. – № 2. – С. 76–83.
3. Крыжицкий С. Д. Ольвия. Античное государство в Северном Причерноморье. – Киев, 1999. – 681 с.
4. Ременников А. М. Борьба племен Северного Причерноморья с Римом в III веке. – М., 1954. – 149 с.
5. Ростовцев М. И. Военная оккупация Ольвии римлянами // ИАК. – 1915. – Вып. 58.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Крюкова Анна Николаевна

Филологический факультет, 3 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. филол. н., доцент Х. А. Шайхутдинова

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования рефлексивных умений в младшем школьном возрасте. Целью является выявление наиболее эффективных методов и приемов формирования рефлексивных умений на уроках английского языка. Материал раскрывает понятие рефлексии и дает подробную классификацию с приведением примеров. Автор уделяет внимание специфике формирования рефлексии у младших школьников.

Ключевые слова: рефлексия, младший школьный возраст, классификация типов рефлексии, методические приемы рефлексии.

Особенностью современных государственных стандартов общего образования является их ориентация на универсальную учебную деятельность, а именно на способность учиться

самостоятельно. Ориентация на психическое и личностное развитие ребенка является ведущим направлением современного образования. Процесс развития школьника характеризуется формированием у него основных психических характеристик, которые становятся ведущими факторами для всей личности ребенка. Проблема формирования и развития рефлексии является важной не только для обучающего, но и воспитательного процесса. Таким образом, важно определить, в чем проявляется и, как функционирует рефлексия, какова роль становления личности младшего школьника.

Целью исследования является выявление наиболее эффективных методов и приемов по формированию рефлексивных умений на уроках английского языка у младших школьников.

Термин «рефлексия» рассматривается в педагогической литературе разными специалистами. Например, Л. С. Выготский определяет рефлексии как качество, свойственное только человеку. Причем, оно развивается постепенно, а не появляется мгновенно [2]. В. Г. Богин утверждает, что рефлексия – механизм, который управляет самостоятельной учебной и познавательной деятельностью учащихся. В процессе учебной деятельности необходимо стимулировать рефлексивные процессы для формирования рефлексивных способностей. Используя способы стимулирования рефлексии учащегося, можно увидеть влияние рефлексивных умений на его успешность и развитие навыка обращения к своему внутреннему миру и опыту [1]. Способность анализировать себя позволяет ребенку сознательно выполнять определенные учебные действия, улавливать важность решаемых задач и, самое главное, понимать и закреплять, как они выполняются.

Стоит отметить, что формирование рефлексивных умений у младшего школьника имеет специфику. Переход ребенка на этап начального образования в школе – переломный момент в его жизни. Он становится субъектом социальной деятельности, подвергается воздействиям социума. Попадая в образовательное учреждение, он осознает собственную ответственность обучаться и в ходе изучения изменять себя, приобретая навыки, принятые в сообществе и систему правил поведения в отношении к социальной группе людей [3]. Младший школьный возраст считается одним из самых трудных периодов к адаптации в связи с формированием мышления, восприятия, воли, памяти.

Приемы формирования на начальном этапе.

Самооценка младшего ученика влияет на его поведение и межличностные контакты. Стоит отметить, что как заниженная, так и завышенная самооценка негативно влияют на успешный процесс обучения ребенка и не предотвращают трудности учебной деятельности. На начальном этапе изучения английского языка очень важно не только поддерживать интерес к предмету, но и учить детей анализировать и планировать свою деятельность, чтобы добиться положительного результата. Выделяется следующая классификация типов рефлексии:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния – способствует формированию благоприятной атмосферы в классе;
- рефлексия содержания учебного материала – учащиеся осуществляют рефлексии учебной деятельности на каждом уроке;
- рефлексия деятельности – учащиеся оценивают виды и способы работы на уроке.

Данные виды рефлексии могут осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой формах работы. Важно учитывать цель урока, содержание и трудности учебного материала, тип урока, способы и методы обучения, а также возрастные и психологические особенности учащихся [4].

По данной классификации мною было разработано методическое пособие, включающее в себя задания, которые могут применяться на уроках иностранного языка.

Методические приемы рефлексии настроения и эмоциональности. Этот тип рефлексии можно использовать в начале и в конце урока, чтобы оценить общее эмоциональное состояние учащихся и посмотреть, как меняется их настроение в классе. Чем более позитивен настрой, тем лучше понимается тема. И наоборот, урок показался скучным, трудным или возникли трудности с восприятием предмета. Школьникам становится скучно, когда учебный материал неясен и сложен.

Приведем некоторые приемы организации такого рода размышлений, которые можно использовать на уроках английского языка в младших классах.

Прием «Смайлики». Учащиеся используют карточки, эмодзи с изображением трех лиц: радостное, нейтральное и грустное. Им нужно выбрать карточку, соответствующую их настроению. Эту технику можно использовать как в начале, так и в конце урока. В этом случае учитель может отслеживать, как меняется эмоциональное состояние ученика во время занятий.

Прием «Букет настроения». Ученики получают синие и красные цветы в начале урока. На доске изображена ваза. В конце урока учитель говорит: «If you liked the lesson and you learned something new, then fix your flower to the vase. The red one – if you didn't like the lesson, the blue one – if you liked the lesson». Дети прикрепляют цветы к вазе с помощью магнитов.

Методические приемы рефлексии содержания учебного материала. Данный вид рефлексии позволяет ребенку понять содержание выполняемого материала и оценить продуктивность собственной работы на уроке. Приемы рефлексии учебного материала более уместны в конце урока или на этапе подведения итогов.

Прием незаконченного предложения. Учитель предлагает учащимся закончить предложение. Например, «Сегодня я узнал.../I know..., Теперь я могу.../I can..., Меня удивило.../I was surprised... и др.». Можно использовать фразы, непосредственно, связанные с тематикой урока.

Прием «Гимнастика». Целесообразно использовать для смены вида деятельности на уроке. Данный прием используется в конце урока или после выполнения упражнения. Учащимся предстоит выбрать позу, чтобы оценить свою деятельность. Например, «глубокий присед на корточки» – невысокая оценка; «руки на пояс» – удовлетворительная оценка; «поднятие рук вверх и хлопок в ладоши» – высокая оценка.

Методические приемы рефлексии деятельности. Этот вид рефлексии помогает учащимся анализировать свою деятельность, выявлять пробелы и понимать, как они работают в классе. Рефлексию деятельности следует применять при рассмотрении домашних заданий, фиксации материала, защите проектов и в конце урока.

Прием «Полянка». Данный прием может использоваться по окончании темы. В начале урока учитель выдает каждому учащемуся вырезанных бабочек/пчелок/стрекоз. На доске изображена полянка, где растут три цветка: первый может называться «Reading the poem», второй – «Watching the video», третий – «Playing the game». В конце урока учащиеся выбирают цветок для своего насекомого, в соответствии с тем, какая деятельность им больше понравилась. Этапы урока могут отличаться в соответствии с тематикой и деятельностью на уроке.

Прием «Личный опыт». Прием актуален по окончании темы как подведение итога и систематизация знаний. Рассмотрим пример использования этого приема в 3 классе на теме «Animals». Младшим учащимся предстоит заполнить таблицу, отмечая галочкой один из трех вариантов ответа (Very well/OK/Not very well) (табл.).

Таблица 1

Прием «Личный опыт»

| | I know the words of the topic “Animals” | I can use (the) new words in sentences, speech about animals | I can ask and answer the questions about animals | I can make up the story about my pet |
|---------------|---|--|--|--------------------------------------|
| Very well | | | | |
| OK | | | | |
| Not very well | | | | |

Изучив психологическую и учебно-методическую литературу по использованию рефлексии на уроках английского языка, мы можем прийти к выводу, что рефлексия способствует совершенствованию процесса обучения, раскрывает потенциал личности и учит школьников критично относиться к себе и контролировать свое настроение и деятельность.

Процесс развития рефлексивных навыков будет успешным, если рефлексия учащихся будет проводиться систематически, если учитель вместе с учениками организует рефлексию учебных ситуаций в классе, взаимный контроль и самоконтроль с помощью активных форм обучения. Использование различных методов с целью формирования рефлексивных умений у младших школьников требует дальнейшего исследования и развития.

Список литературы:

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Байбородова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 416 с.
3. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 304 с.
4. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005.

**ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРЕДВЫБОРНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ
ВЫСТУПЛЕНИЙ Д. ТРАМПА И ДЖ. БАЙДЕНА)**

Куванов Тимур Ринатович

Филологический факультет, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. филол. н., доцент В. Г. Логачева

Аннотация. В данной статье рассматриваются лексико-стилистические особенности, характерные для политиков в американском предвыборном дискурсе 2020 года. Исходя из этих особенностей, автор статьи проводит сравнение образа политиков и их методы воздействия на аудиторию.

Ключевые слова: предвыборный дискурс, политический дискурс, лексико-стилистические средства, Дональд Трамп, Джо Байден, лексические особенности, политическая лингвистика.

Публичная речь в наше время – главный инструмент ораторов для воздействия на электорат и публику в целом. Телевидение, радио и Интернет в наши дни доступны каждому, а значит, каждый может стать частью публики какой-либо публичной личности. Различные приемы манипуляции публикой всегда использовались искусные политики для достижения своих целей, будь то захват и легитимация власти, оправдание своих и обличение чужих действий на политической арене.

Президентские выборы в США всегда являлись мировым событием. Выступления американских политиков очень часто анализируются в политической лингвистике, входя в рамки предвыборного дискурса. В статье Ж. Баганы и Э. А. Бочаровой, этот дискурс рассматривается как жанр политической речи, выделяя его как сложное коммуникативное событие и в то же время как вербальное оформление этого коммуникативного события. Предвыборный дискурс, по их мнению, обладает всеми признаками политического дискурса и его функциями, но отличается тематической детерминированностью, т. к. этот жанр политической речи специализируется на деятельности участников предвыборной кампании [1].

В ноябре 2020 года прошли выборы в США, на которых победил Джо Байден, который в ходе предвыборной гонки провел политические выступления по всей стране, однако размах этих выступлений у его оппонента, Дональда Трампа, был гораздо большим. Главной целью данного исследования является выявление и сравнение лексико-стилистических средств, используемые политиками в своих публичных выступлениях.

Для более систематизированного анализа, языковые средства в текущей статье рассматриваются в рамках коммуникативных стратегий и тактик, применяемых политиками,

а также концепта – «многостороннего смыслового образования, в котором можно выделить ценностную, образную и понятийную стороны» [2].

С помощью анализа частоты встречаемости слов были выявлены концепты, чаще всего встречающиеся в выступлениях политиков. Общим для двух политиков концептов является концепт «Коронавирус», который ввиду наибольшей актуальности и общественной опасности пандемии для граждан США очень часто упоминается в ходе всей предвыборной гонки.

Стратегия Д. Трампа в отношении коронавируса, согласно классификации О. Л. Михайловой, преимущественно относится к стратегии на понижение, в которую входят тактика анализ-«минус»; тактика обвинения; тактика безличного обвинения; тактика обличения; тактика оскорбления; тактика угрозы [3].

Тактика обвинения выражается в используемых Д. Трампом метафорических наименований коронавируса. Объектом обвинений политика почти во всех случаях является Китай, что подтверждают такие метафоры, как «китайская чума» (China plague) и «китайский вирус» (Chinese virus):

1. *«That name [COVID-19] gets further and further away from China, as opposed to calling it the **Chinese virus**»* [5].

2. *«By the way, it's a disease without question, has more names than any disease in history. I can name, "**Kungflu.**" I can name, 19 different versions of names»* [5].

Наименования вируса, содержащие прилагательное «китайский», прослеживаются во всех выступлениях предвыборной кампании Д. Трампа, составляя непрямую, имплицитную, тактику обвинения. Пример 2 содержит примечательный окказионализм Kungflu – игра слов от лексем Kungfu и flu. Окказионализм, употребленный Д. Трампом, также подразумевает вину КНР в распространении пандемии.

В рамках данного концепта, так же как и во всей предвыборной кампании, самым распространенным лексико-стилистическим средством, употребляемым Д. Трампом, является риторический вопрос:

3. *«Can you imagine if I said Super Thursday? It would be over, right?»* [6].

Пример 3 является отсылкой Д. Трампа к оговорке Дж. Байдена, когда последний сказал «Суперчетверг» вместо «Супервторник» (день выборов «праймериз» в США). Главная функция риторических вопросов, применяемых Дональдом Трампом, заключается в одновременном обличении оппонента и самоутверждении, что подталкивает публику на единственный ответ на вопрос политика.

Вторым по встречаемости слов в выступлениях Дональда Трампа является концепт «Борьба». В предложениях, содержащих лексемы «fight» и «battle», оратор позиционирует себя в качестве лидера, применяя следующие метафоры:

4. *«We have **waged** a fierce **battle** against the invisible enemy, the Chinavirus, which has claimed countless lives in 188 countries»* [7].

Пример связан с концептом «Коронавирус», упоминанием вируса как врага, а употребленная метафора приравнивает пандемию к войне, в которой Д. Трамп провозглашает себя главным лидером в борьбе с этой угрозой, называя себя «a wartime president».

В отличие от Д. Трампа, политик Дж. Байден в рамках общего с Дональдом Трампом концепта «Коронавирус» отдает приоритет солидарности и единству с народом, применяя стратегию самопрезентации, включающую в себя, по классификации О. Н. Паршиной, тактики отождествления и солидаризации [4]:

5. *«My heart goes out to every single person who's had to endure the agony of saying good bye to someone they loved and adored over a video chat, who couldn't gather their closest friends, even their close family, to grieve together at a funeral mass or a funeral service»* [8].

6. *«As I said, no red states, no blue states, just the **United States. United** in our response, **united** in our purpose to stop the spread of COVID-19 and beat this virus»* [8].

Стремление политика выразить солидарность и объединить людей для достижения общей цели прослеживается в идиоме «my heart goes out» (пример 5) и в употреблении лексемы «united» (пример 6) в значении «Соединенные» в первом предложении, которая в следующем

предложении соединена при помощи анадиплосиса, где данная лексема подразумевает сплочение, а не название государства. Самым распространенным лексико-стилистическим средством, используемым Дж. Байденом, является лексический повтор), который подчеркивает действия политика в отношении вируса.

Подтверждением исключительной для Джо Байдена применения тактик солидаризации и отождествления являются лексемы *together, as one, common*, вследствие которых можно выделить отдельный концепт «солидарность»:

10. «*Today, we're facing a serious threat and we have to meet it. We have to meet it as one country*» [10].

11. «*We need justice in America. We need safety in America. We're facing multiple crises*» [9].

Вышеперечисленные примеры характеризуются лексикой, подразумевающей солидарность, объединение. Политик комбинирует ее вместе с такими фигурами речи, как лексический повтор и антитеза (безопасность и кризис).

Призывы к единению присутствуют в риторике как Дж. Байдена, так и Д. Трампа, однако Джо Байден призывает к объединению даже своих оппонентов Республиканцев, в то время как объединительная риторика кандидата от Республиканцев не включает в себя Демократов:

Таким образом, при сравнении лексико-стилистических особенностей кандидатов, были выявлены средства, характерные для каждого политика. Основным лексико-стилистическим приемом Д. Трампа является риторический вопрос. Он используется намного больше, чем в выступлениях Джо Байдена. Выполняя функцию самоутверждения, политик даёт публике единственно верные ответы на свои вопросы, которые чаще всего обличают и обвиняют оппонентов, что в свою очередь составляет стратегию на понижение. Лексические особенности такой стратегии составляют метафоры, обозначающие виноватую сторону. Агрессивная риторика, сравнение себя с военачальником могут служить описанием образа Дональда Трампа как лидера, достигающего своих целей при активной поддержке народа.

В свою очередь, самым часто встречающимся лексико-стилистическим средством Дж. Байдена является лексический повтор, включающий в себя такую лексическую особенность, как частое употребление «объединительных» слов. Используя их, оратор отождествляет себя с народом, проявляет коллективность и солидарность всех своих действий со всеми людьми, призывая справляться с трудностями всех американцев, даже своих прямых оппонентов – Республиканцев.

Список литературы:

1. Багана Ж., Бочарова Э. А. Предвыборный политический дискурс как особая сфера коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predvybornyy-politicheskiy-diskurs-kak-osobaya-sfera-kommunikatsii> (дата обращения: 01.04.2022).

2. Карасик В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) // Концепты. Вып. 2. – Архангельск, 1997. – С. 156–158.

3. Михалёва О. Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.

4. Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дисс. ... д. филол. наук: 10.02.01. – Саратов, 2005. – 325 с.

5. Donald Trump Tulsa, Oklahoma Rally Speech Transcript. – URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-tulsa-oklahoma-rally-speech-transcript> (accessed: 01.04.2022).

6. Donald Trump Charlotte, North Carolina Rally Transcript: Trump Holds Rally Before Super Tuesday. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-charlotte-north-carolina-rally-transcript-trump-holds-rally-before-super-tuesday> (дата обращения: 01.04.2022).

7. Donald Trump Speech 2020 UN General Assembly Transcript. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-speech-2020-un-general-assembly-transcript> (accessed: 01.04.2022).

8. Joe Biden Plan to Combat COVID-19 Speech Transcript October 23. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-plan-to-combat-covid-19-speech-transcript-october-23> (accessed: 01.04.2022).

9. Joe Biden Pittsburgh Speech Transcript August 31. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-pittsburgh-speech-transcript-august-31> (accessed: 01.04.2022).

10. Joe Biden Speech Transcript on Coronavirus Outbreak June 30 in Delaware. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-transcript-on-coronavirus-outbreak-june-30-in-delaware> (accessed: 01.04.2022).

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ У. ШЕКСПИРА)

Кудашов Иван Александрович

Филологический факультет, 3 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. филол. н., доцент Н. А. Ирисмамбетова

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению трансформаций в процессе перевода фраз с юмористическим содержанием в произведениях У. Шекспира. Цель исследования – раскрыть понятие «юмор», описать основные черты, присущие английскому юмору, проанализировать переводческие трансформации. Актуальность объясняется тем, что юмор составляет немаловажную часть межкультурной и межэтнической коммуникации.

Ключевые слова: юмор, перевод, трансформации.

Юмор – это прежде всего интеллектуальная способность подмечать в явлениях их комичные, смешные стороны.

Ключевыми инструментами юмора можно считать иронию и сарказм. Ирония – сатирический приём, в котором истинный смысл скрыт или противопоставляется явному смыслу, при этом объект иронии высмеивается. Сарказм – один из видов сатирического изобличения, основанный на немедленном обнажении подразумеваемого с помощью издевательской интонации или же гиперболы [2, с. 126].

Английский юмор разнообразен. Среди разновидностей английского юмора чаще всего различают:

Dry sense of humour – шутки с применением иронии.

Banana skin sense of humour – достаточно примитивные шутки.

Если рассматривать конкретно британский юмор, то можно выявить закономерность, что английские шутки и анекдоты в основном строятся на каламбурах, которые имеют тесную связь с контекстом высказывания. [1, с. 90]

Каламбур может строиться на омофонах (словах, одинаковых по произношению, но разных по значению):

– «You see, this hat costs only twenty dollars. Good buy! »

– «Yes, good-bye, twenty dollars. »

Каламбур также может включать в себя и имена собственные (имена людей, названия географических объектов):

– «Eskimo 1: Where did your mother come from?»

– «Eskimo 2: Alaska.»

– «Eskimo 1: Don't bother, I'll ask her myself!»

Многим людям непонятен английский юмор из-за неточного или слишком дословного перевода на другие языки.

Главной трудностью перевода английского юмора выступает его тонкость и то, что он построен на нюансах [3, с. 95]. Повсеместна игра слов, что сводит на нет все попытки по его буквальному переводу.

В ходе перевода английского юмора необходимо суметь использовать наиболее уместные трансформации.

“To know a hawk from a handsaw” – «Суметь отличить ястреба от цапли». Фразеологический аналог в русском языке: «знать, где раки зимуют».

“Let me not burst in ignorance” – «Не дайте же мне лопнуть от невежества». Перевод сохраняет гиперболизацию, которую использует автор.

“Married with my uncle, my father's brother, but no more like my father than I to Hercules” – «Замужем за дядей, который на отца похож не боле, чем я на Геркулеса». Переводчиком в данной реплике применяется опущение с целью убрать избыточную несущественную информацию.

“You carry a weight of mind easy...” – «Бремя ума на Вас не давит». При переводе подобной шутки уместно использовать антонимический перевод.

“– Fair lady, do you think you have fools in hand? – Sir, I have not you by the hand.” – «Или вы думаете, красавица, что вам попались в руки дураки? – Вы мне, сударь, в руки не попадались». Автор использует игру слов, которая успешно обыгрывается и в переводе.

“Many a good hanging prevents a bad marriage.” – «Иной раз хорошая виселица предотвращает плохую женитьбу». Переводчик применяет описательный перевод. Стоит также обратить внимание на перевод герундия – чтобы как можно точнее передать его значение используется существительное «виселица».

“Let her hang me: he that is well hanged in this world needs to fear no colours.” – «Пусть вешает. Кто на этом свете хорошо повешен, тот ничьих знамен не боится». Переводчиком применяется антонимический перевод. Применяется и внешнее членение предложений. С помощью конкретизации слово «colours» заменяется на более узкое «знамена».

“– Take the fool away. – Do you not hear, fellows? Take away the lady.” – «Уберите глупое создание. – Вы слышите, друзья? Уберите госпожу». Слово «fool» переводится и как «дурак» и как «шут, клоун», что имеет смысл в контексте диалога. Переводчик компенсирует и употребляет «глупое создание» для усиления иронии.

Таким образом, среди наиболее используемых трансформаций, к которым постоянно обращаются переводчики для грамотной передачи юмора и смысла изначального высказывания можно выделить антонимический перевод, добавление, опущение, генерализацию, конкретизацию и перевод герундия. Можно сделать вывод, что подобные переводческие трансформации позволяют как можно точнее передать английский юмор.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). – М.: Просвещение, 2018. – 64 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. – М.: Международные отношения, 2005. – 212 с.
3. Руденко Е. С. Этнокультурный компонент юмора: сохранить нельзя заменить // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2019. – № 3. – С. 93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-komponent-yumora-sohranitnelzya-zamenit/viewer> (дата обращения: 08.04.2022).

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПОСТАНОВКИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Кукушкина Екатерина Глебовна

Филологический факультет, 3 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. филол. л., доцент Х. А. Шайхутдинова

Аннотация. В статье рассмотрено использование театрализации на уроках английского языка для развития коммуникативных навыков учеников младшего школьного звена на основе стандартного УМК. Проанализированы современные УМК на предмет наличия театрализованных заданий, а также потенциально театрализованных заданий, нуждающихся в переработке учителя. Приведены возможные пути их применения в классе, и описан результат апробации урока с элементами театрализации, направленными на развитие коммуникативных навыков, в четвертом классе при опоре на материалы УМК Spotlight 4.

Ключевые слова: театрализация, коммуникативные навыки, младший школьный возраст.

Изучение иностранного языка в образовательном процессе направлено на развитие различных умений и навыков. Среди них коммуникативные навыки. Наиболее эффективны при этом методы, направленные на выполнение практических заданий, создающие яркую эмоциональную реакцию. Этими характеристиками обладает такой метод как использование театрализации в процессе обучения. Моделирование ситуаций дает возможность ученикам перейти к активному участию в образовательном процессе. Некоторые преподаватели-новаторы выбирают в качестве ведущей деятельности в классе театрализацию, создают пособия, в которых представлены апробированные игры и упражнения. Подбор материала для подобных уроков – это творческий процесс, требующий поиска определенных тем и текстов. Однако многие школьные программы предполагают обязательное использование стандартных УМК, что может ограничивать возможности учителя, который собирается применить элементы театрализации в классе. Таким образом, существует неопределенность в возможности сочетания современных УМК по английскому языку и театрализованных заданий, использованных в качестве инструмента развития коммуникативных навыков на младшей ступени обучения.

Возникает необходимость в том, чтобы понять, может ли театрализация эффективно применяться в практике учителей английского языка для развития у младших школьников коммуникативных навыков при использовании в качестве основы стандартного УМК, выбранного образовательным учреждением.

Цель данной работы – доказать или опровергнуть вышеизложенную мысль на основе исследования. Были выбраны такие методы научного исследования, как анализ и практический эксперимент.

Рассмотрим подробнее тезисы, необходимые для исследования. Коммуникативные навыки – это автоматизированные действия по интерпретации и передаче информации. Они включают в себя подбор определенных коммуникативных средств, способы их применения и изменение своего поведения в зависимости от задач и общей цели общения [3, с. 76]. Результатом развития коммуникативных навыков является сформированная коммуникативная компетенция. На младшей ступени обучения перед детьми не ставится такая задача, от них требуется лишь частичное, соответствующее их возрасту овладение навыками коммуникации.

Развить их можно при помощи театрализации. Приемы театрализации понятны детям, так как во многом напоминают игру. Еще одна причина выбора в пользу театрализации озвучена С. Г. Выготским: «Драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает его художественное творчество с личным переживанием» [1, с. 78]. Так же, как и драматизация, являющаяся видом театрализации, так и театрализованные задания в целом, направленные на использование актерских навыков, создают у детей яркие впечатления, положительно сказывающиеся на мотивации и интересе к изучению предмета у учеников.

Театрализация в общем смысле – это использование средств театра в педагогическом процессе. Существует множество способов применить театрализацию в классе.

Самый распространенный прием театрализации – выразительное чтение за героев произведения. Например, чтение диалогов или текста сказки. Множество игр применимо в классе. Например, игра «Кто я?». Один из участников игры представляет себя определенным персонажем, задача класса – отгадать. Еще один интересный вид театрализации – оживление иллюстрации, предполагающий создание картины событий по предложенной детям картинке. Придуманное детьми небольшое повествование может состоять всего из пары реплик или же включать помимо действующих лиц рассказчика. Существуют также задания, которые требуют предварительной подготовки и помощи со стороны родителей. Это постановка этюдов или живых картин, придуманных детьми. Высший уровень драматизации – постановка спектакля, отличающийся от предыдущих приемов тем, что охватывает более длительный промежуток и, как правило, содержит сюжет, имеющий начало и логическое завершение истории. Можно подготовить костюмы, реквизит и декорации, созданные при учете пожеланий и идей детей, пригласить родителей как зрителей.

Для того, чтобы понять подходят ли такие формы работы при использовании УМК, был проведен анализ наиболее популярных из них: «Rainbow English» для 2 класса, «Starlight» для 3 класса, «Spotlight 4». При анализе учитывалось наличие и количество театрализованных коммуникативных упражнений, а также упражнений, которые потенциально могут стать таковыми.

УМК «Rainbow English» для 2 класса, авторов О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой предназначен для обучения английскому языку учащихся 2-х классов общеобразовательных учреждений. Он разделен на 60 тем, каждая из которых обозначена как Step. Его плюсами являются поэтапность, принцип понятности и постепенного усложнения упражнений. Многие слова вводятся посредством сравнения английского и русского языка.

Активировать актерские способности детей можно уже во время первого урока. Задание 7 в Step 1 предлагает ученикам прослушать приветствие персонажей, изображенных в учебнике. Учащиеся могут повторить за детьми, а потом постараться посредством голоса отразить характер героя на основе его внешности. В задании 9, ведя диалог с диктором, ребенок может выполнить следующую задачу: представиться так, чтобы его запомнили, выразив определенное настроение или эмоцию. Step 2 позволяет разыграть диалог, представив себя персонажами, при этом возможно как «правильное исполнение» приветствия, так и пример, как делать нельзя. Класс же угадывает, какое исполнение было задумано парой учеников. 10 задание представляет собой чтение по ролям диалога, что является приемом театрализации. Такие диалоги встречаются довольно часто. В УМК достаточно много подобных заданий с иллюстрациями и диалогами для чтения. Некоторые картинки, содержащие изученные слова, могут быть использованы для создания небольших простых сюжетов с репликами. Примером может служить изображение в задании 6, Step 6. Приводятся примеры употребления фраз в речи, что помогает развитию коммуникативных навыков. В заданиях, как 9 в Step 6, 8 в Step 9, 9 в Step 13 обозначаются коммуникативные функции изученных фраз. Вокруг каждой из них можно создать короткий диалог. Также, дается информация о разных видах предложений в зависимости от интонации (задания 6,7, Step 30). Некоторые представленные песни (What's your name?) тоже можно спеть по-разному, так как строки разделены между несколькими персонажами.

Начиная с Step 4 встречаются задания, в которых школьники «разыгрывают сцену» по составленному ими диалогу, в некоторых из них приведены смысловые опоры на русском языке. Есть задания (7 в Step 11), предполагающие работу в группах.

Встречаются театрализованные игры. Например, игра «Who is it?» в Step 26. Детям предложено угадать, какого же персонажа пытается вербальными средствами изобразить ведущий.

Функции фраз и самостоятельное их использование в различных ситуациях встречаются довольно часто. Это может обеспечить хорошую запоминаемость, но при этом ребенку не наскучит повторять одни и те же фразы.

Таким образом, «Rainbow English» обладает рядом заданий, которые можно назвать театрализованными. Многие упражнения можно сделать таковыми. Все упражнения направлены на развитие коммуникативных навыков, так как учат использованию вербальных и языковых средств общения.

«Starlight» для 3 класса разделен на 10 разделов (Unit), грамматический справочник и словарь. В конце каждой темы содержатся контрольные задания. УМК красочный и интересный, содержит множество картинок, на многих изображены знаменитые персонажи.

Присутствует множество заданий, в которых предлагается выразительно прочитать диалог (обычно первые задания каждого раздела), подставить пропущенную фразу. Отдельно выделены функциональные фразы, пример их использования зачастую можно только прочитать. Есть упражнения-сценки (составление диалога, небольшого рассказа), яркие комиксы, которые авторы предлагают прослушать и прочитать. Последние можно воссоздать в виде этюда. Иллюстрации к художественным текстам позволяют использовать их в качестве основы для монолога или диалога. К самим же текстам можно придумать концовку, так как дан лишь отрывок.

Множество песен и различных текстов привлекают внимание. Однако прочитать их с выражением или разыграть сложно, учителю придется создавать собственные задания. Например, предложить составить небольшое интервью на основе информации из статьи (с простыми вопросами, известными детям, как «How old is the person?», «What is his name?»).

Поднимаются актуальные темы (экология, мультфильмы, дружба), которые учитель может выделить для коллективного обсуждения или создания своей собственной сценки или выражения идеи ребенка творческим путем.

Данному УМК не хватает театрализованных заданий и упражнений на развитие коммуникативных навыков в целом, хоть представленные задания и отличаются оригинальностью. Основное внимание уделяется чтению, а развитие говорение и письмо, пользуясь лишь материалами «Starlight» для 3 класса, довольно сложно.

Еще один УМК – «Spotlight 4» – предназначен для учеников 4 класса общеобразовательной школы. Материал разделен на 8 разделов (Modules). Присутствует словарь и грамматический материал.

В каждом уроке модуля содержатся задания на развитие коммуникативных навыков. Большинство из них репродуктивны, представляют собой чтение диалогов по ролям или ответы с подстановкой, встречается составление монологов. Однако потенциал для использования на уроках драматизации высокий. В упражнениях на запоминание лексики (как 5 в 1.1) можно попросить составить историю о каком-то предмете из перечисленных. После прочтения текста можно предложить ребенку изобразить учителя и проверить, как одноклассник понял текст, по его поведению другому ребенку, которого проверяют, должен понять «злой учитель» перед ним или его противоположность. Некоторые слова вводятся в качестве фразы определенного персонажа, так вводятся профессии. Ученик может выбрать персонажа и при помощи голоса, жестов, интонации помочь другим угадать, кто это. Команд может быть несколько, с количеством человек, совпадающим с количеством персонажей. Кто быстрее разберется, кто есть кто, тот выигрывает. Однако важно следить, чтобы дети не назвали свои роли, а пытались их сыграть.

Есть такие игры, как «Правда/ложь», которая учит контролировать свои эмоции и правильно подбирать коммуникативные средства, чтобы быть убедительным и запутать другого игрока; «Who is it?».

Отличием от упомянутых ранее УМК является то, что здесь есть истории, которые можно поставить в качестве спектакля. Например, «Goldilocks and the Three Bears». Есть четко обозначенные роли, в том числе роль рассказчика, красивые иллюстрации. В каждом модуле ученики знакомятся с отдельными отрывками истории. Постановка может стать одним

из заданий, готовящимся в течение всего учебного года и представленным в форме отчета в конце завершающей четверти или триместра.

Таким образом, в УМК, которые используют современные школы для обучения английскому языку учащихся младшего школьного звена, можно найти элементы театрализации, развивающие коммуникативные навыки. К сожалению, встречаются они не так часто и, как правило, не отличаются разнообразием и креативностью. Однако большую часть из них можно доработать и использовать в качестве основного материала УМК, хоть и не каждого, при использовании театрализации в теории возможно.

Для проверки этой возможности на практике, был составлен план урока на основе УМК «Spotlight» для 4 класса. Основой плана урока служили поурочные планы и учебник. Выбрана следующая тема 5 раздела – 10а «All our yesterdays!». Целью урока было знакомство с прилагательными выражающими чувства и состояния.

Во время урока ученики должны были изображать различные эмоции во время чтения изучения новых лексических единиц и чтения текста песни, представленного в учебнике, происходили тренировка правильной интонации в вопросительных и утвердительных предложениях, развитие навыков выразительного чтения. Дети учились пользоваться различными вербальными средствами, чтобы добиться своей цели в игре «Правда/ложь». В качестве домашнего задания предлагалось оживление иллюстрации из учебника. Три ученика, из которых два – участники повествования, третий – рассказчик, могут представить свой ход событий на основе картинки.

Апробация плана урока позволила прийти к определенным выводам. В целом ребята проявляли интерес и активность к теме урока, цель была достигнута, к концу урока дети перестали стесняться своих ответов и прилагали усилия, чтобы коммуникация была построена правильно. В качестве недостатка могу выделить большой объем заданий в условиях ограниченного времени, не все дети успели проявить себя именно в тех упражнениях, которые их интересовали, также практически не осталось времени на рефлексию. Однако этот опыт доказал, что театрализация может быть эффективно применена в современных школах в младшем школьном звене для развития коммуникативных навыков.

Считаю, что в работе учителя по преобразованию традиционных заданий в театрализованные для развития коммуникативных навыков школьников есть потенциал. Существует дальнейшая перспектива развития театрализации как вспомогательного элемента на уроках английского языка для младших школьников.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: стенограмма лекций, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А. И. Герцена // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – 78 с.

2. Никонова Н. И. К проблеме содержания понятия «Театрализация» в школьном образовательном процессе // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-soderzhaniya-ponyatiya-teatralizatsiya-v-shkolnom-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 22.12.2021).

3. Трунова А. Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации // Молодой ученый. – 2018. – № 30 (216). – С. 76–79.

Учебно-методические комплекты:

1. Афанасьева О. В. Английский язык. 2 кл. / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 4 изд. – М.: Дрофа, 2014.

2. Баранова К. М. Английский язык. 3 кл. / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2011.

3. Быкова Н. И. Английский язык. 4 кл. / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. – 9-е изд. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2015.

МОДЕЛЬ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СТУДИЕЙ

Куразеева Снежана Валерьевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)
Научный руководитель – д. пед. н., профессор И. А. Носков

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектного управления детской развивающей студией. В статье раскрывается понятие «студия» как форма организации дополнительного образования. Автор также проводит анализ проектного управления как формы организации управления детской развивающей студией. Исходя из анализа автором представлена структурная модель проектного управления детской развивающей студией.

Ключевые слова: детская студия, проектное управление, модель проектного управления.

В современном понимании Б. В. Куприянов детскую студию в дополнительном образовании понимает, как: «вид детского объединения (нормативное понимание), форму детско-взрослого сообщества (организационно-педагогический взгляд), модель социального воспитания (социально-педагогический вариант понимания)» [4].

На наш взгляд, студия – это форма организации детского учреждения дополнительного образования, в котором проводится обучение (чаще в форме досуга) какому-либо виду художественной и/или прикладной деятельности во взаимосвязи с профильных и второстепенных предметов на основе образовательной программы с целью развития и реализации художественных и творческих способностей, выявления одарённости обучающихся. Форма занятий в студии позволяет в большей степени удовлетворить индивидуальным интересам и потребностям обучающихся, делать педагогический процесс более гибким с учетом склонностей и предпочтений каждого ребенка. Таких студий существует огромное количество в каждом городе. Однако необходимо понимать, что большинство таких студий не имеют четкую модель управления, особенно на этапе ее становления.

Большинство современных исследователей отмечают, что одной из особенностей управления образовательной системой на современном этапе является уход от традиционных форм организационного построения, перестройка структур в соответствии с требованиями высокой оперативности решения вопросов, создание условий для участия в принятии решений всех членов трудового коллектива.

Исходя из данных факторов применяются различные ведущие управленческие подходы в управлении детскими развивающими студиями. В ходе исследования мы пришли к выводу, что наиболее эффективным способом управления является проектное управление.

По мнению Е. П. Седых, проектное управление – это «целенаправленное действие, обеспечивающее последовательное представление цели в виде модели, а затем перенос модели на фактическую предметную область» [5, с. 3].

Необходимо помнить, что факторами успешного проектного управления в системе образования, в частности в сфере дополнительного образования детей, являются следующее:

1. Простота проекта и его соответствие управленческим особенностям национального, государственного и местного органов управления;
 2. Четкое формулирование образовательной цели проекта;
 3. Полное соответствие проекта национальной, государственной и муниципальной образовательной политике и его поддержка со стороны органов власти;
 4. Финансовая поддержка проекта может быть вовлечена из национального, государственного или муниципального бюджета;
 5. Тщательная подготовка всех аспектов проекта до его начала его реализации.
- Особенностями проектного управления детской развивающей студией являются:
- удовлетворение образовательным потребностям общества;
 - непрерывность инновационной деятельности и поисковый характер деятельности педагогов;
 - периодическое обновление целей детской развивающей студии как системы.

Построение модели управления детской развивающей студией начинается с формирования замысла проекта и определения его цели. Так, целью нашего проекта является формирование инновационной образовательной среды дополнительного образования детей средствами развивающей студии,

- обеспечивающей развитие творческих способностей детей, интеллектуального, нравственного, волевого развития ребенка дошкольного и школьного возраста, формирование творческой активности;

- генерирующей личность выпускника с новым мышлением, современным стилем поведения и новой мотивацией, способного жить и работать в условиях все более усложняющегося современного общества,

- обеспечивающей возможность развития профессиональных компетентностей педагогических и руководящих работников.

Исходя из цели, нами были определены следующие задачи на этапе становления детской развивающей студии:

- выявить и обосновать комплекс организационно-педагогических условий формирования инновационной образовательной среды, обеспечивающей развитие творческих, интеллектуальных способностей детей;

- отобрать членов проектной команды (инициативную, творческую группу);

- сформировать учебные планы, программы занятий;

- разработать и распространить новые эффективные средства и формы организации образовательной деятельности в условиях детской студии;

- определить эффективные методы развития профессиональных компетентностей педагогических и руководящих работников в процессе реализации деятельности детской развивающей студии.

Базовыми принципами проектного управления детской развивающей студии являются:

- четкое определение целей, результатов, содержания, этапности и границ проекта;

- конкретное распределение ролей и ответственности в проектной команде, персонализированное закрепление ответственности каждого члена команды;

- концентрация управленческих трудозатрат на этапе становления и развития студии;

- планирование и организация – основная задача руководителя проекта;

- независимость и стабильность материально-технического оснащения детской студии, оплаты труда;

- периодическое повышение профессиональной и методической компетентности педагогов;

- эффективность воспитательно-образовательного и коррекционно-оздоровительного процесса.

Рассмотрим функции проектного управления в зависимости от уровней управления, рассматриваемые с точки зрения временного разреза управления проектом. На оперативном уровне исполняется контролирующая функция (определение качества выполняемой работы, анализ продвижения детской студии к намеченной цели, изучение возможной степени отклонений и выполнение необходимых действий или выбор иного направления), на тактическом уровне – консалтинговая функция (распределение функций, полномочий, ответственности, материальных стимулов, построение системы бизнес-процессов, оптимальной системы информационного обмена и документооборота, внедрение системы прогнозирования, планирования и анализа деятельности, построение оптимальной структурно-функциональной схемы), на стратегическом – выступает нормирующая функция (разработка определенных критериев и норм, устанавливающих количество и качество оценки этапов работы детской развивающей студии).

Исходя из функций проектного управления детской развивающей студией, обозначим направления работы реализации проекта, а именно определим необходимые ресурсы для эффективного становления детской развивающей студии и пути управления проектом: органи-

зационное, информационное, кадровое обеспечение, оценка разработчиков и участников проекта, методическое, нормативно-правовое и материально-техническое обеспечение.

Для получения запланированного успешного результата проектного управления детской развивающей студией необходимо изучить основные процессы данного типа управления, его жизненный цикл.

Жизненный цикл проекта (Project Life Cycle) – это «набор последовательных фаз проекта между началом проекта и моментом его завершения (ликвидации, прекращения), название и число которых определяется исходя из технологии производства, работ потребности контроля со стороны участников, вовлеченных в проект» [6].

Проектное управление проходит через несколько основных фаз. К ним согласно РМВОК относятся: инициирование, планирование, реализация, мониторинг и контроль, завершение [7, с. 46–47].

Алгоритм организации проектного управления детской развивающей студии может быть представлен как на рисунке 1.

Для эффективной реализации каждого этапа проектного управления необходима инициативная, творческая команда. При проектном управлении детской развивающей студией она играет огромную роль. В данной структуре управления каждый член команды знает свои функциональные обязанности и имеет конкретные цели, т.е. предполагается создание эффективно действующей проектной команды, члены которой могут взять на себя часть полномочий. Большое значение придается делегированию полномочий и созданию обратной связи как основным составляющим деятельности современного руководителя.

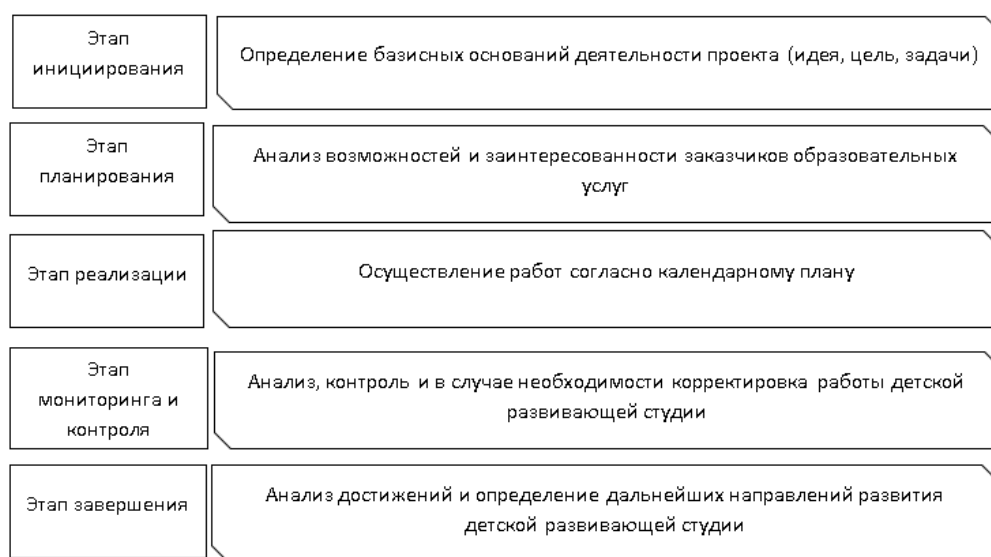


Рис. 1. Жизненный цикл проектного управления детской развивающей студией

Для повышения эффективности достижения поставленной цели перед проектом необходимо изучить также организационную структуру проектного управления. Организационная структура определяет «направления реализации проектов на предприятиях, правила выделения ресурсов для того или иного проекта» [1, с. 149].

П. А. Кузьмин отмечает, что в организациях, реализующую образовательную деятельность, необходимо внедрение матричной организационной структуры управления проектами [3, с. 117]. Она дает возможность подстраивания под любые факторы, имеющие влияние на проект.

Важной составляющей проектного управления является рефлексия основных компонентов деятельности, ее смысла, типов, способов, проблем, путей их решения, полученных результатов и т. п. Без понимания способов, механизмов познания и мыследеятельности невозможно присвоение тех знаний, которые добываются [2].

В детской развивающей студии организационная структура проектным управлением может иметь следующий вид, представленный на рисунке 2. При этом проектов может быть несколько, в зависимости от направлений детской студии.



Рис. 2. Организационная структура детской развивающей студии

В России существует огромное количество детских студийных организаций. При этом каждая студия отличается друг от друга наличием различных образовательных программ. Только в Самарской области их насчитывается более 600 образовательных студийных организаций. Следовательно, на этапе становления необходимо также понимать риски проекта и пути их преодоления, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ рисков проекта и пути их преодоления

| Риски проекта | Пути преодоления |
|--|--|
| Высокая конкуренция | Проведение анализа рынка |
| Отсутствие спроса | Анализ целевой аудитории. Применение продуманного пиара |
| Возможное снижение спроса из-за изменения доходов населения | Возможное снижение стоимости образовательных услуг за счет акций и программам лояльности |
| Технические риски (скорость интернет-соединения, поломка оборудования и т. д.) | Приобретение программного обеспечения и качественного оборудование. Своевременная диагностика оборудования |
| Недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогических работников в вопросах формирования метапредметных и ключевых компетентностей, УУД | Система непрерывного профессионального образования. Применение привлекательной системы мотивации |
| Снижение уровня репутации | Обратная связь. Обучение персонала грамотному взаимодействию с детьми и родителями |
| Невозможность открытия студии | Соблюдение требованиям Санпединстанции к помещению, норм безопасности. Должный уровень образования сотрудников |

Все вышеописанное позволяет сделать вывод, что основными выгодами применения проектного управления в организации управленческой деятельности детской развивающей студии являются:

- исключение (минимизация) переделок так как происходит четкое определение целей, результатов и границ проекта, проводится разработка необходимого количества планов, строится эффективная система контроля;
- снижение управленческих издержек благодаря определению ролей, полномочий и ответственности, эффективному использованию матричной структуры, следованию общим правилам коммуникаций, единому информационному пространству;
- минимизация влияния рисков исходя из анализа заинтересованных сторон и рисков проекта, а также планирования реагирования и учета рисков в планах.

Благодаря таким выгодам происходит значительная экономия ресурсов, что имеет большое значение в современной экономике.

Таким образом, структурно модель проектного управления детской развивающей студии включает в себя цель, задачи, функционально-матричную организационную структуру проектного управления детской развивающей студией; алгоритм реализации проектного управления, критерии эффективности деятельности детской развивающей студией (см. рис. 3).

Данная модель проектного управления детской развивающей студии универсальна и может быть применена в любой студии, и особенно эффективна на этапе ее становления.

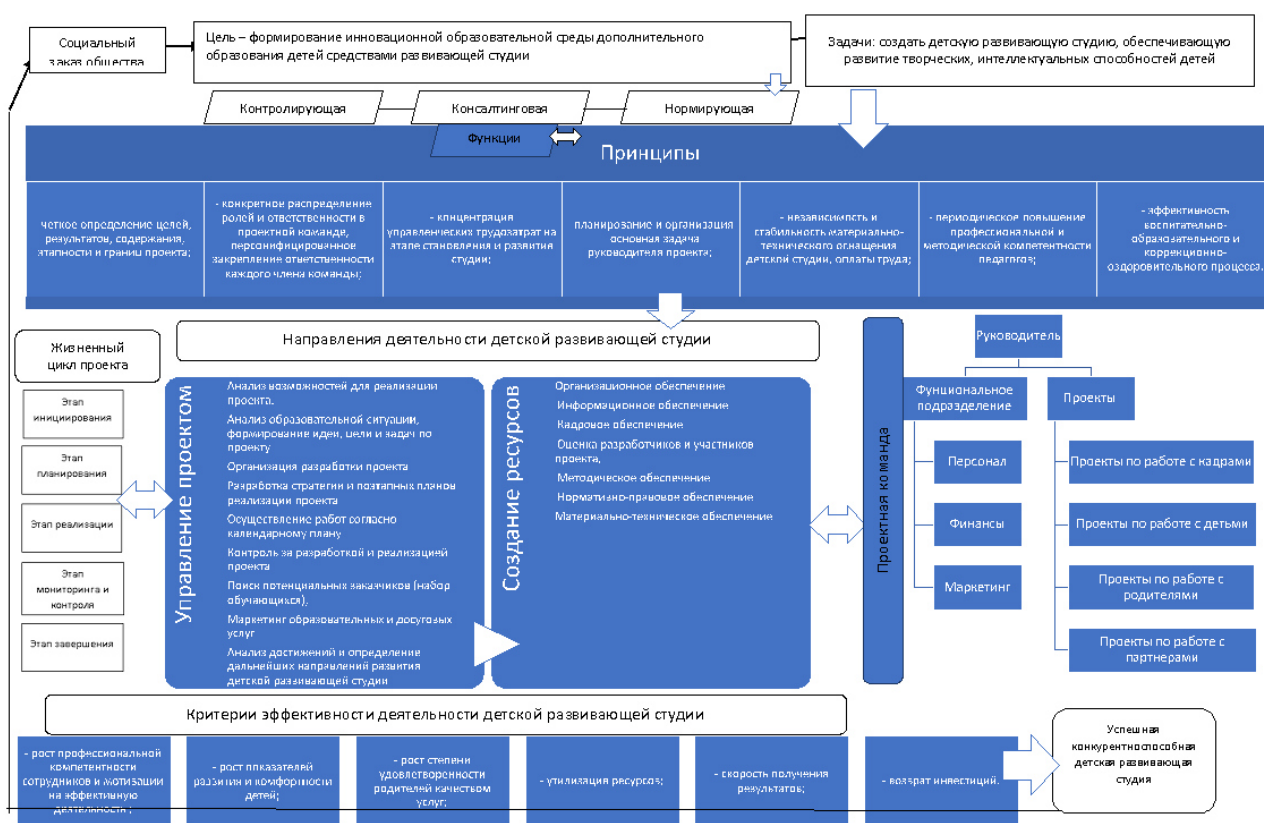


Рис. 3. Модель проектного управления детской развивающей студией

Список литературы:

1. Бельская О. Н. Детская студия как фактор развития творческих способностей детей в области художественно-эстетического обучения и воспитания. – URL: <https://infourok.ru/doklad-detskaya-studiya-kak-faktor-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-detey-v-oblasti-hudozhestvennoesteticheskogo-obucheniya-i--408268.html#:~:text=Студия%20%20-%20%20это%20%20одноструктурное%20%20или,творческих%20%20способностей%20%20%20выявления%20%20одарённости%20%20детей> (дата обращения: 17.02.2022).

2. Бездухов В. П., Носков И. А. Сущность гуманистического мировоззрения школьника // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медикобиологические науки. – 2012. – Т. 14, № 2-3. – С. 574–578.
3. Кузьмин П. А. Особенности управления проектами в образовании // Инновации и инвестиции. – 2019. – № 7. – С. 116–119.
4. Куприянов Б. В. Детская студия в учреждении дополнительного образования детей: попытка целостного взгляда. – URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_dopobraz/studija.htm (дата обращения: 17.02.2022).
5. Седых Е. П. Особенности проектного управления образовательными системами // Вестник Минского университета. – 2018. – Т. 6, № 4. – С. 1–13.
6. Султанов И. А. Жизненный цикл проектной задачи. – URL: <http://projectimo.ru/upravlenie-proektami/zhiznennyj-cikl-proekta.html> (дата обращения: 20.02.2022).
7. A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide). Sixth edition / Project Management Institute, 2017. – <https://book.akij.net/eBooks/2018/March/5abcc35b666f7/a%20guide%20to%20the%20project%20management%20body%20of%20knowledge%206e.pdf> (accessed: 17.02.2022).

ХРИСТИАНИЗАЦИЯ СКАНДИНАВИИ

Лазарь Владислав Владимирович

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. и. н., доцент Е. А. Гуськов

Аннотация. В статье подробно раскрывается процесс формирования нового социального и культурного пласта в северной части Европы в процессе принятия христианства. Принятие христианства привело к значительным изменениям в жизни большинства населения региона, фактически означало принятие скандинавских народов в «европейскую семью».

Ключевые слова: викинги, конунг, христианизация, язычество.

Среди викингов было распространено язычество. Нередко асам, чьи фигурки имелись в любой семье, приносили кровавые жертвы, в том числе и человеческие. Но настал в истории эпохи викингов такой момент, когда их языческие воззрения, культивирующийся на протяжении столетий, стали постепенно вытеснять совершенно другими представлениями.

Викинги, повидавшие за долгие годы путешествий разные страны и народы, и зачастую остававшиеся служить богатым европейским правителям, считали, что неуклонно растущее благосостояние последних – это вознаграждение за их христианскую веру. А потому скандинавы, со своим извечным стремлением к лучшей доле, все чаще и чаще стали задумываться о том, что христианский бог, возможно, быстрее сделает их мечты явью [3].

Первыми из новообращенных среди северных народов стали датчане. Вероятно, потому, что их король Харальд I, принявший крещение в 960 г., во многом ускорил процесс, а также в виду своего континентального географического расположения. Оно делало более интенсивными их контакты с христианскими странами. Норвежскому королю Олаву Трюгвассону пришлось заставлять своих подданных принимать крещение силой, распространяя необходимость этого и на заселенные норвежцами Исландию, Гренландию, Фарерские, Гибридные и Шетландские острова.

Шведский король Олав Шетконунг позже других скандинавских правителей заставил «свеев» и «готов» отказаться от язычества, которое, несмотря на указ о запрете, продолжало сохраняться там вплоть до XIII в. Обращение в новую веру приняло массовый характер и у викингов-варягов. Христианами стали Аскольд и Дир, киевская княжна Ольга и правнук Рюрика – великий князь Владимир. Но, даже став христианами, викинги в большинстве своем

так и не смогли окончательно забыть веру своих предков, а потому носили на груди рядом с натальным крестом талисман в виде молота Тора [6].

Мифологические тексты скандинавов – в той их редакции, которая единственная сохранилась до наших дней – были записаны в XIII столетии, то есть как минимум два века спустя после христианизации европейского Севера. Из этого следует, что данные тексты, в большей или меньшей степени подвергались христианской «обработке» – ведь записывали их люди, уверовавшие в Белого Бога, как было в ту пору принято именовать Христа. Однако надо отметить, что в отличие от жителей более южных областей Европы, у которых христианство изначально было религией народной, на севере оно насаждалось «сверху», а потому сталкивались с достаточно сильным сопротивлением, что привело к возникновению ситуации, которую многие западные исследователи именуют феноменом «скандинавского двоеверия» [4, с. 455]. Данную сложившуюся ситуацию феноменом можно назвать лишь отчасти, так как нам известно, что таким же образом события складывались на территории Древней Руси. Тем не менее наличие весьма крепких связей Скандинавии и Руси, и существование «норманнской теории» возникновения русской государственности, дают повод говорить скорее не о феномене «скандинавского двоеверия» или «славянского двоеверия», а рассматривать эти процессы как единую закономерность присущую Северу и Востоку Европы на основании многочисленных предпосылок. Однако на Севере Белый Бог оказался более терпимым к *paganos*, то есть к язычникам, и их верованиям, нежели чем, скажем в Британии или на той же Руси: искоренение язычества и приобщение к истинной вере для скандинавов оказалось не столь разрушительным, как для других европейских народов, благодаря чему скандинавские мифологические тексты сохранились до наших дней, в отличие, например, от текстов древнерусских.

Безусловно, понятие христианства в Скандинавии, как и на Руси, в Венгрии или Польше, было продиктовано, в том числе и стремлением правителей присоединиться к более «просвещенной» части Европы. Крещение, таким образом, становилось своего рода инициацией, пройдя через которую правитель вместе со своим народом «приобщался к цивилизации». Введение христианства знаменовало собой рубеж в развитии культуры. Оно не только приносило в жизнь новые ритуалы и новые верования, но и приводило к изменению норм морали и постепенному крушению укоренившихся традиций прежней культуры. Принять христианство означало «европеизировать» наиболее существенные стороны жизни.

Ближайшие соседи скандинавов – «фризы» и «саксы» – были христианизированы на протяжении всего VIII в., волей императора франков Карла Великого. Примерно к 700 г. в Данию впервые была направлена миссия Виллиброрда, апостола фризов, который оставил г. Утрехт, чтобы проповедовать на севере. В любом случае даже если его миссия не имела особого успеха, она продемонстрировала осмотрительность церкви, а также ее интерес к Скандинавии [1, с. 125]. Архиепископ г. Реймса Эбо проповедовал христианство в Дании в 823 г. Он окрестил многих «данов» и, очевидно, не без его влияния император франков Людовик Благочестивый оказал политическую поддержку датскому королю Харальду Клаку. Харальд Клак, первый из скандинавских королей, который в 826 г. был окрещен в г. Майнце вместе со своей семьей и свитой, и это событие было отмечено пышным празднеством во дворце императора в г. Ингельхейме.

Ансгарий, которого часто не совсем точно называют апостолом Скандинавии, последовал за Харальдом Клаком в Данию и проповедовал здесь, пока год спустя этот король не был свергнут с престола. Через несколько лет скандинавы попросили прислать к ним миссионера, и Ансгарий отправился в г. Бирку с богатыми дорами (но по дороге он был ограблен). Его деятельность здесь продолжалась несколько лет при полном одобрении короля. Примерно, в 850 г. он миссионерствовал в Дании, где также пользовался благосклонностью короля. Ко времени его смерти он являлся архиепископом вновь открытого Гамбургско-Бременского епископата. Здесь находился отправной пункт для миссионеров, действовавших в Скандинавии. Этот епископат являлся официальной главой скандинавской церкви до 1103 г., когда епископат был основан в г. Лунде (современный город Сконе, Швеция). Деятельность Анс-

гария и его помощников была в основном связана с крупными торговыми центрами, такими, как города Бирка, Хедебю и Риббе, где уже было много христиан, и куда постоянно прибывали торговцы-христиане. Здесь немало народу перешло в христианскую веру, и здесь же были возведены церкви. В Риббе и Хедебю было даже дано разрешение на колокольный звон, хотя язычники его не переносили. Официальное признание христианства и возможность посещать церковь оживляли международную торговлю, и это подчеркивалось в жизнеописании Ансгария. Именно оживление торговли побуждало королей поощрять миссионерскую деятельность христиан в этих крупных торговых центрах.

Миссионерская деятельность Ансгария в Скандинавии вызывала неоднозначную реакцию приверженцев язычества, и во второй половине 800-х г. политический климат, видимо, был не в пользу христианской миссии. Тем не менее в 930-е г. архиепископ Унни отправился в г. Бирку, чтобы продолжить там распространение христианства, а в 934 г. датский король, потерпев поражение от германского короля Генриха Птицелова, был окрещен насильно. Миссионерская деятельность христиан усилилась, и в 948 г. были назначены епископы в города Хедебю, Риббе и Орхусе. Несомненно, это были епископы-миссионеры, на которых возлагалась обязанность распространять христианскую веру.

Миссионеры и христианская религия распространялись на север и на восток. Возникали все новые епископаты и епископские резиденции. Все большие группы населения и целые страны принимали новую веру, хотя в Норвегии и Швеции сторонники верований проявляли недовольство. Обряд крещения означал посвящение человека в новую веру, и иногда он производился впервые, когда человек уже был на смертном одре. Целый ряд памятных камней в Упланде был воздвигнут в память о людях, которые умерли «в белых одеждах». В такие одежды облачали во время обряда крещения, после чего их нужно было носить еще в течение недели [7, с. 234].

Около 965 г. Дания официально приняла христианство, в 988 г. князь Владимир крестил Русь, затем её примеру последовали Норвегия и Исландия, а христианизация Швеции завершилась в XI столетии.

Утверждение новой веры, как уже говорилось, шло «сверху», а потому происходило огнем и мечем – подданные скандинавских конунгов не желали во имя интересов власти отказываться от веры предков в асов и их предводителя Одина. И христианским миссионерам, предводителям римской католической церкви, приходилось прилагать немало усилий, чтобы распространить новое вероучение. Зачастую первые священники, попадавшие в скандинавские земли и пытавшиеся вести миссионерскую деятельность, расставались с собственной жизнью. Они и их религиозные взгляды не вызывали симпатии со стороны местного населения, и в лучшем случае наткнулись на стену непонимания.

В Норвегии первым правителем, принявшим христианство, был конунг Хакон Добрый, или Хакон Воспитанник Адельстайна, сын Харальда Прекрасноволосого. Он вырос и крестился в Англии и, став во главе языческой страны, стремился сохранить верность своей религии. В скальдической поэзии не раз упоминается, что Хакон не разрушал языческих идолов, что он привез с собой из Англии священников, а на побережье Западной Норвегии в годы его правления были возведены церкви. Тем не менее, когда конунг был убит в 961 г., его похоронили по языческому обряду [9]. Хакону и его судьбе посвящена знаменитая хвалебная песнь скальда Эйдвина Скаллаgrimсона, в которой описывалась битва между Хаконном и Харальдом Серая Шкура на острове Сторд и посмертная языческая участь Хакона:

В добрую пору
сей князь родился,
коли столько снискал
милостей, и будет
ему вовеки
великая слава

Скорее выскочит
Фенрир Волк
Злобный из логова,
нежели придет
князь столь же славный
на пустой престол.

Гибнут родичи,
добро идет прахом,
и страна пустою стала.
Со язычески боги Хакон
Сгинул, и стой поры премного
страждет народ [*перевод С. В. Петрова*].

Дело Хакона Доброго продолжал Олав, сын Трюггви. Олав провел свою юность в изгнании. Он воспитывался в Новгороде, при дворе князя Владимира, в будущем первого христианского правителя Руси. Позднее Олав женился на лужицкой княжне, а после ее смерти участвовал в грабительских походах к побережьям Англии, Франции и Ирландии. На островах Силли у берегов Корнуолла Олав обратился в христианство, затем женился на дочери короля норманнов в Дублине и несколько лет прожил в Англии и Ирландии. В 995 г. высадился в Норвегии, где был принят в качестве короля, сменив убитого перед этим языческого правителя ярла Хокона. Олав принялся вводить в Норвегии христианство, сделал столицей страны Тронхейм и, вероятно, воздвиг первый в Норвегии собор. Олав втянул Норвегию в споры с Швецией и Данией, сначала предполагая жениться на шведской королеве Сигриде, а затем взяв в жены Тиру, сестру короля Дании Свейна I и вдову короля «вендов» Борислава [10]. Выйдя в море, чтобы вернуть вендские земли, на которые претендовала его жена, он был застигнут объединенным датским и шведским флотом близ Свольда на Балтийском море. 9 сентября 1000 г. (год устанавливается предположительно) его войска были наголову разбиты, а сам Олав выбросился за борт. После этого Норвегией совместно владели Свен, норвежский ярл Эйрик и шведский король Олав Шетконунг. Насаждая новую веру, Олав одновременно укреплял государство; при нем же приняла христианство Исландия, причем, в отличие от Норвегии, на острове обошлось без крови. На альтинге, собрание старейшин от всех провинций острова, было решено, что вражда между старой и новой верой никому не выгодна, а посему остров принимает христианство, дабы «избавить себя от преследований Олафа Трюггвасона» [8]. Тем не менее надо заметить, что Олав Трюггвассон не жалел усилий, чтобы убедить исландских колонистов принять христианство. Например, он пригрозил убить всех исландцев, живущих в Норвегии либо приезжающих в эту страну, если они не обратятся в христианскую веру. Окончательная же христианизация Норвегии произошла при приемнике Олава сына Трюггви Олаве Харольдсоне, прозванном впоследствии Олавом Святым. Он был крещен вовремя викингского похода, а в Норвегию, куда вернулся в 1015 г., привез с собой английских священников, среди которых выделялся религиозным рвением епископ Гримкель. Олав, Гримкель и их соратники усердно насаждали христианскую веру, несмотря на значительное противодействие со стороны населения страны.

Побывавший в многочисленных викингских походах и проживший какое-то время в западноевропейских королевствах Олав понимал всю разницу между европейскими королями и скандинавскими конунгами. Власть конунга выражалась понятием *gíki* – «державка, господство, государство». Тем же словом обозначалась подчиненная этой власти область. Эта власть восходила к племенным институтам. Даже в XIII в. «принять и прогнать конунга» – *taga och vråka konung* оставалось исконным правом. Свободу выбора, правда, ограничивали, во-первых, сакральность королевского рода, через Инглингов восходящего к божествам, к Одину, Ньерду, Фрейру; во-вторых, реальная мощь этого рода, отношения претендента на

престол со знатью, «могучими бондами», состояние его дружины; и, в-третьих, эффективность тех мероприятий, которые конунг осуществлял во время своего правления, закрепляя право избрания за своими наследниками [5, с. 38]. Несмотря на то, что как в западной Европе, так и в Скандинавии правители имели «связь» с богом или богами, в Скандинавии конунги были потомками знатных родов ведущих свою линию от божеств, входящих в северный пантеон, в то время как европейские правители были заместителями Бога, поставленные им управлять остальными людьми. Придя к власти в стране, Олав с помощью принятия новой религии решил упрочить своё положение.

В эпоху викингов благодаря контактам с Европой христианство быстро распространилось в прибрежных областях Норвегии. Но именно Олава Харальдссон провел христианизацию большей части населения, проживавшей во внутренних районах страны, там, где языческие традиции были особенно крепки. Именно он решительно искоренял языческие культы и ввел первые элементы церковной организации.

Миссионерскую церковь фактически возглавлял конунг. Он же построил первые соборы и закрепил за ними собственность. Приношения конунгов заложили и основу церковных владений, которые в дальнейшем существенно увеличились. Епископы-миссионеры были членами хирда, или дружины конунга; назначал их по-прежнему конунг, даже когда, начиная с правления Олава Спокойного (1066–1093 гг.), у них появились постоянные резиденции – в г. Нидаросе (название Тронхейма как религиозного центра), г. Бергене и, вероятно, несколько позже – в г. Осло.

Конунги-миссионеры были обращены в христианство во время посещений заморских стран, там же они постигли систему взаимодействия между монархией и церковью, которую, естественно, стремились перенести в Норвегию. Очевидно, дело было не только в религиозных соображениях. Новая религия могла послужить разрушению старой языческой социальной организации, противостоявшей королю. Именно так произошло в Трёндалеге и Уппланне (Южная и Центральная Норвегия). Здесь объединение страны наряду с принятием христианства, похоже, привело к конфискации владений богатой сельской знати, поклонявшейся языческим богам, и передачи немалой части их собственности церкви.

Обращение в христианство повсюду оборачивалось реорганизацией местных обществ и их подчинением королевской власти. Постепенно вся страна покрылась сетью церквей, все больше контролируемых епископами. В результате был создан церковный аппарат, призванный стать первым механизмом объединения социальной системы в масштабе страны. Через этот аппарат распространялась единая религиозная доктрина, основные положения которой укоренились в умах большинства людей. Были приняты правила соблюдения христианских обрядов, создавшие общий образец поведения.

Как покровитель и глава церкви, конунг одновременно приобрел власть и возвысился над обществом. Среди духовенства он находил людей, как никто подходящих для роли его советников и помощников. Они умели читать и писать, поддерживали тесные контакты с другими странами, а значит, были знакомы с более передовой организацией общества. В широком смысле духовенство отстаивало дело короля перед народом. Христианское учение без труда позволило мобилизовать себя в поддержку более стабильной светской организации общества, к которой стремилась королевская власть. На тинге в Мустере в 1024 г. всем было предписано принять христианство и жить отныне по евангельским заветам. В ходе битвы в 1030 г. Олав погиб, конунга объявили мучеником, а год спустя его прах перезахоронили в Тронхейме и провозгласили Олава святым. Культ Олава Святого распространился от Руси и до Исландии. С XI века его могила в Тронхейме стала местом паломничества; Олаву поклонялись на протяжении всего средневековья.

Усиление королевской власти, приобретение ею новых прав и полномочий, расправа с язычеством и его приверженцами, вообще политика открытого разрыва со старыми порядками, которую Олав Харальдссон проводил более решительно и последовательно, нежели его предшественники, породили глубокий конфликт между ним и значительной частью старой знати, нашедшей поддержку у многих бондов. Знать перешла на сторону Кнута Могучего,

короля Дании и Англии, который претендовал также на верховенство над Норвегией. Норвежские хёвдинги предпочитали далекого чужеземного государя самовластному правителю из рода Харальда Прекрасноволосого, вмешивавшемуся в их дела [2].

Помимо всего прочего христианизация ознаменовала новый этап в развитии норвежского раннего государства. Появилась новая идеологическая опора его, в лице духовенства в норвежском обществе возникла сила, последовательно боровшаяся против старых языческих порядков, которые пронизывали всю традиционную социальную структуру. Если прежде социально-правовая община (округ тинга) была вместе с тем и культовой общиной, то теперь это единство было разбито, поскольку церковные приходы строились по новой схеме, не совпадавшей с системой тингов [2].

Когда отгремели битвы христиан с язычниками, и христианство стало официально признанной религией скандинавских стран, вера людей в северный пантеон богов ослабла. Впрочем, остатки язычества сохранились в сельской местности, где, по-прежнему, бытовали древние традиции и верования, где отмечались праздники плодородия, где совершались многочисленные языческие обряды, либо в тайне, либо под видом христианских празднеств. Официальная религия не могла ничего с этим поделать. Так как на данном этапе она в определенном смысле лишилась поддержки власти. Принятие христианства выполнило свою социальную функцию консолидации общества, и теперь вопросы «глубины веры» уже не столь волновали конунгов.

В религии всегда есть как бы два уровня: высший – учения о богах, то, что называется «богословием», и низший – культовые, обрядовые формы, действия, символика и ритуалы, священные предметы. Сила традиций присуща второму слою религиозных представлений и актов, которые играли огромную роль общественной жизни скандинавов. Вера во всемогущих богов разрушилась, их место стали занимать Христос и Дева Мария, наделенные при этом некоторыми качествами старых богов. Язычество сохранилась не как система взглядов и идеология, а как суеверия и комплекс ритуалов. Язычество было вытеснено христианством, но в частной жизни людей языческие обряды и суеверия оставались важным элементом, сохранявшимся на подсознательном уровне до наших дней.

Список литературы:

1. Арбман Х. Викинги. – СПб., 2008. – 269 с.
2. Гуревич А. Я. «Круг Земной» и история Норвегии. – URL: https://ae-lib.org.ua/texts-c/gurevich_a_heimskringla_and_history_ru.htm (дата обращения: 11.04.2022).
3. Гуревич А. Я. Начало эпохи викингов. Скандинавский сборник XII. – Таллин, 1967.
4. Королев К. Скандинавская мифология. – М., 2007. – 590 с.
5. Лебедев Г. С. Эпоха викингов в северной Европе. – Л., 1985. – 290 с.
6. Опарин М. Викинги – дети Одина. – URL: <https://www.vokrugsveta.ru/vs/article/104/> (дата обращения: 18.04.2022).
7. Роэсдаль Э. Мир викингов. Викинги дома и за рубежом. – СПб., 2001. – 271 с.
8. Торгильсон А. Книга об исландцах. – URL: <http://ulfdalir.ru/sources/42/487/489> (дата обращения: 18.04.2022).
9. Хакон Добрый. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/473427> (дата обращения: 05.04.2022).
10. Ágrip af Nóregskonungasögum. – URL: <http://ulfdalir.ru/sources/42/487/489> (дата обращения: 11.04.2022).

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР (НА ОСНОВЕ АВТОРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ)

Левина Диана Андреевна

Филологический факультет, 4 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. филол. н., профессор Е. В. Вохрышева

Аннотация. В работе выявлена специфика межкультурного взаимодействия английского и китайского языков и показано её отражение на уровне авторской образовательной платформы, а также выявлено отношение англоязычных коммуникантов к английской лексике, заимствованной из китайского языка.

Ключевые слова: синофобия, «жёлтая опасность», диалог культур, стереотипы, геймификация, заимствования.

В последние годы отмечается усиление влияния Китая на экономическую, политическую и гуманитарную сферы жизни англоязычных стран, что приводит к росту синофобии в данных странах.

За время пандемии COVID-19 мы могли наблюдать всплеск агрессии в сторону американцев азиатского происхождения. Особенно важно найти корни этой проблемы, рассмотрев историю синофобии и стереотипы, связанные с понятием *yellow peril* – «жёлтая опасность».

Возникновение Китайской Народной Республики сильно изменило отношение к Китаю: от относительно положительного к негативному из-за страха распространения коммунизма в англоязычных странах и неоднократных публичных обвинений против Китая в нарушениях прав человека. Синофобия – враждебное отношение к Китаю и китайцам [1]. Синофобия стала более распространенной, когда Китай стал основным источником иммигрантов на англоязычный Запад.

Первые китайцы в США появились ещё в 1840-х годах, сразу после захвата у Мексики её бывших северных территорий, на которых началась Калифорнийская золотая лихорадка 1848 год. Пока золота было много, к китайцам, проживавшим в отдельных чайнатаунах, относились терпимо, но когда его запасы иссякли, терпимость начала улетучиваться.

Таким образом, синофобские настроения и риторика «жёлтой опасности» в Америке берут свое начало в XIX веке. Тогда же американский колонист наступал на Азию, где США последовали Европейской традиции, выбирая небольшие нации для того, чтобы установить над ними свое господство – в политическом плане, также экономическом и социальном, для того, чтобы удовлетворить свои собственные экономические нужды [3, с. 287]. В попытке упорядочить колониализм и власть в Азии, американцы создали картинку народов Азии как изначально более слабых людей в сравнении с Америкой. Для того, чтобы такой способ упорядочения сработал, азиаты должны быть описаны как манипуляторы, которые легко пойдут на предательство, склонность к которому течет у них в крови, на предательство, чтобы достичь своей собственной выгоды, таким образом, оправдывая свою агрессию [3, с. 287]. Применение понятия «жёлтая опасность» к азиатам, а именно, к китайцам, началось в середине-второй части XIX века, как ответ на рост иммигрантов из Азии. Также другие термины, например «жёлтые дьяволы», были использованы для описания иммигрантов из Азии [3, с. 289]. Синофобия и риторика «жёлтой опасности» вернулись, а также переросли в «красную опасность» после коммунистической революции в Китае в 1949 г., так что использование антикитайских высказываний с тех пор ассоциируют с какой-то воображаемой угрозой причинения зла китайскими коммунистами западной (американской) демократии и стилю жизни [5, с. 271].

Мы провели анализ английских лексических и фразеологических единиц, заимствованных из китайского языка, и рассмотрели, как на уровне заимствований проявляется отношение англоязычных коммуникантов к китайскому языку и культуре.

Так, например, «gung-ho» произошло от китайского «**工合**» (*gonghe*), единица со временем приобрела негативную коннотацию в английском языке, сейчас она означает «чрезмерно восторженный, одержимый какой-то глупой идеей». Сначала данную единицу использовали

американские моряки как девиз, она не имела негативной коннотации, но со временем она поменяла свое значение.

Английское слово «kowitz» произошло от «叩头» (koutou), имеет негативную коннотацию в английском языке, означает «пресмыкаться перед кем-то», «стараться угодить».

Нами был проведен опрос, результаты которого показали, что для большинства респондентов слова «kowitz» и «gung-ho» звучат иноязычно. В опросе приняли участие более 150 респондентов из США, Великобритании, Австралии и Новой Зеландии. 62 % респондентов проголосовали за то, что скорее оба слова звучат иноязычно, 3 % проголосовали за то, что только «kowitz» звучит естественно, а 15 % посчитали, что естественно звучит только «gung-ho». Большинство респондентов предположили, что слова были заимствованы либо из китайского языка, либо из другого языка Азии.

Среди фразеологизмов и выражений, заимствованный в английский язык из китайского, «longtime, posee» – является прямым эквивалентом китайской фразы «好久不见». Выражение использовали для насмешек над иммигрантами, для которых английский язык не был родным. «Nocando» – выражение, которое также появилось в результате высмеивания «пиджин-инглиша», на котором иммигранты говорили между собой для более удобной коммуникации [4]. Оба выражения имеют необычную для английского языка грамматическую структуру, что как раз связано с тем, что они были дословно заимствованы из китайского языка.

Также интересным является понятие «toshanghai», которое произошло от названия китайского города Шанхай. Раньше «toshanghai» означало вербовать солдат или моряков, похищая их, синонимично понятию «tocrimp». Людей, занимающихся данным бизнесом, на территории Америки прозвали «crimpers». «To shanghai» используется в негативном контексте в современном английском языке: «to trick or force somebody into doing something that they do not really want to do» [2].

Как мы можем заметить, исследованные языковые единицы, заимствованные из китайского языка в английский, поменяли свое значение в языке реципиенте. Смысл заимствованных единиц в языке реципиенте приобрел негативную коннотацию.

Мы считаем, что употребление таких единиц, в частности «toshanghai», в негативном контексте может сформировать у коммуникантов предвзятое мнение о Шанхае, Китае и представителях китайской культуры в целом.

Результатом работы является авторская платформа, которая позволяет познавать китайскую культуру и изучать китайский язык в системе диалога культур. Она также направлена на развитие у пользователей толерантного отношения к китайской культуре и языку. Нами было изучены особенности языка и культуры Китая, также отношения английской и китайской лингвокультур, что будет учтено при разработке авторской образовательной платформы.

Обучение китайскому языку направлено на формирование и развитие речевой компетенции. Концепция коммуникативного обучения, определяющая сегодня стратегию подхода к обучению иностранного языка, требует перехода от формулы «язык + культура» к формуле «язык через культуру и культура через язык». Диалог культур предоставляет учащимся больше возможностей для расширения их кругозора, поддерживает интерес к китайскому языку, а, следовательно, и мотивацию к обучению. Кроме того, диалог культур способствует сближению людей, развитию взаимопонимания и добрых отношений, помогает избавиться от существующих стереотипов и ксенофобии.

Цель создания платформы Wonder – изучение языка и культуры Китая, повышение эффективности изучения языка в системе диалога культур с использованием приемов геймификации. Одной из задач создания нашей платформы является постепенное изучение языка и культуры с акцентом на особенности китайского языка, на его отличия от индоевропейских языков.

У всех пользователей будет доступ к медиатеке, в которой представлено множество видео, аудио материалов, а также статей и историй, что предоставляет возможность изучения в контексте. По достижении определенных этапов, пользователь будет получать поощрения в виде трофеев, каждый из которых является элементом китайской культуры и позволит поль-

зователю узнать больше о культурных явлениях и особенностях Китая. Также на платформе будут представлены интерактивные лекции на различные тематики. С их помощью пользователи могут постепенно знакомиться с языковыми и культурными явлениями.

На фоне развития синофобии, особенно актуальным является создание авторской платформы, которая позволит изучать язык в системе диалога культур. Данная платформа нацелена на эволюцию толерантного отношения у пользователей к китайской культуре и китайскому языку, в частности.

Список литературы:

1. Епишкин Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. – М., 2010.
2. Concise Oxford English dictionary / C. Soanes, A. Stevenson (ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2004. – Vol. 11.
3. Lippi-Green R. English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States. – Routledge, 2012.
4. Partridge E. A dictionary of slang and unconventional English. – Routledge, 2006.
5. Tchen J. K. W. Notes for a history of Paranoia: “Yellow Peril” and the long Twentieth Century // The Psychoanalytic Review. – 2010. – Vol. 97, no. 2. – P. 263–283.

ОБРАЗ ЗЕМСКИХ НАЧАЛЬНИКОВ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Лузанова Екатерина Андреевна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – д. и. н., профессор Е. П. Барина

Аннотация. В работе показано становление основных направлений исследований института земских участковых начальников в дореволюционной исторической мысли, дана оценка влияния на этот процесс общественно-политической ситуации в стране и публицистики.

Ключевые слова: институт земских начальников, реформа местного управления, Первая российская революция, историография, публицистика, законодательство, статистический анализ.

Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения и оценки практической деятельности земских начальников для использования исторического опыта реформирования системы местного управления России, в том числе в отношении соответствия спектра задач, решаемых органами административного управления, и, таким образом, их функций – с точки зрения соответствия нормативно закреплённой модели [1].

Закон 12 июля 1889 г., который ввёл институт земских начальников, стал отголоском размышлений о необходимости реформы местного управления и роли дворянства в этом процессе, которые высказывались в течение всего пореформенного периода, а наибольшую актуальность приобрели в годы первой российской революции.

Анализ дореволюционной отечественной историографии по проблеме позволил А. А. Дехтяр выделить этапы в изучении развития института земских участковых начальников в дореволюционной мысли (см. рис. 1) [3].

Приведем примеры публицистических и научных произведений для характеристики каждого этапа, выделив основные направления исследования земских начальников. На первом этапе обсуждение проблемы было связано с принятием закона и необходимостью в этой связи обоснования введения данного института. А. Д. Пазухин, один из идеологов и вдохновителей земской контрреформы полагал, что великие реформы Александра II носили искусственный характер и способствовали подъёму общественно-политического движения. На основе анализа состояния местного управления, он доказывал необходимость введения института земских начальников, обосновывая положения реформы Александра III необходимостью установления твердой власти государства над крестьянством, которая бы носила ха-

рактер попечительства и способствовала превращению земства в государственный орган управления. Введение института земских начальников способствовала бы, с его точки зрения, укреплению дворянского сословия и возрождению его роли как опоры царского престола [7].

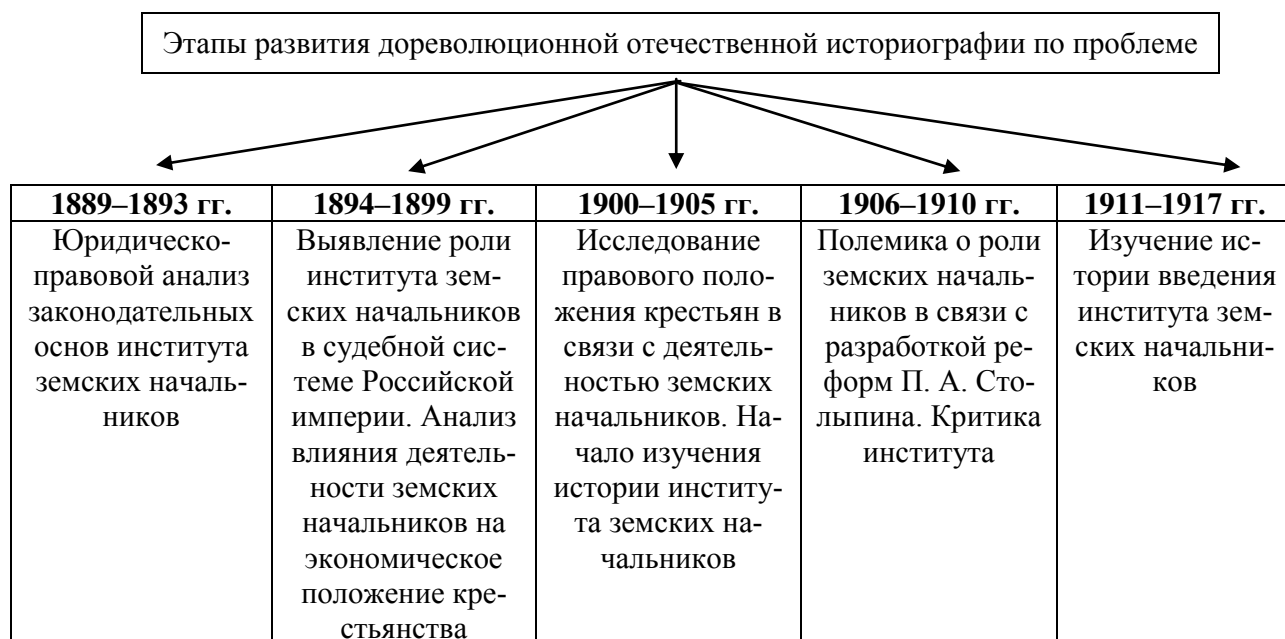


Рис. 1. Дореволюционная историография института земских начальников

Взгляды А. Д. Пазухина отвечали настроениям имперской власти, ратовавшей за укрепление экономического и политического положения дворянства как привилегированной корпорации. Они отражали устремления консервативного поместного дворянства, мечтающего об усилении своей власти в деревне. В поддержку этой программы выступили и другие сторонники введения института земских начальников – П. Л. Корф, Д. Н. Цертелев, М. М. Катаев и другие представители сословия. Они полагали, что наделение земского начальника как административными, так и судебными функциями будет способствовать улучшению надзора за деятельностью сельского общества и обеспечению правопорядка. Представителями консервативного направления были проанализированы правовые основы реформы, обоснована ее роль в сословной политике Александра III.

На втором этапе О. О. Эйхельманом, Н. М. Коркуновым, В. Е. Романовским структура и функции института земских начальников изучались в контексте исследования нормативной базы функционирования местного управления. Были сделаны первые попытки оценить значение введения института земских начальников с точки зрения эффективности их деятельности по сравнению с мировыми судьями, выявить роль института в судебной системе Российской империи.

В публицистической литературе появились первые данные, позволяющие проанализировать деятельность земских начальников с точки зрения их воздействия на социально-экономическую обстановку русской деревни. Особенно пристальное внимание уделялось взаимоотношению дворянства и сельской поземельной общины. Административная деятельность земских начальников оценивалась в зависимости от идеологических воззрений исследователей. Так консерваторы педалировали попечительный характер их деятельности, а либералы приводили факты злоупотреблений с их стороны. В статьях А. Тютрюмова, К. И. Тура, Ф. А. Преображенского и других публицистов показано воздействие деятельности земских начальников на трансформацию экономического благосостояния крестьянства и его культурное развитие. Подобные оценки деятельности земских начальников как представителей местной власти были обусловлены как возрастанием требований по отношению к ним со стороны губернских властей, так и распространением либеральных воззрений среди представителей дворянского сословия.

На третьем этапе (1900–1905 гг.) продолжается исследование правового положения крестьянства. В статьях, подготовленных на основе анализа материалов местных комитетов Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности, отмечаются лишь злоупотребления и произвол, царившие в среде земских начальников, но фактически ничего не говорилось о позитивной стороне их работы [5]. С точки зрения авторов, предоставление земским начальникам слишком широких полномочий, оттолкнуло от них местное население, а характер попечительства принял характер «властной опеки». Особое возмущение исследователей вызывало частое использование земскими начальниками ст. 61 «Положения», что позволяло им неограниченно налагать взыскания на крестьян. Во многом подобный подход связан с тем, что выступления на заседаниях местных комитетов Особого совещания зачастую имели критический характер для обоснования необходимости аграрной реформы, поэтому положительные факты практической деятельности земских начальников замалчивались и не указывались. Представители либералов предлагали создать мелкую земскую единицу, которая стала бы альтернативой управленческим функциям земского начальника. Представители более радикальных партий крайне негативно оценивали институт земских начальников и ратовали за его упразднение.

Начало XX века ознаменовалось размахом крестьянского движения в стране. В этой связи встает вопрос о возможном решении аграрного вопроса мирным законодательным путем. Взгляды публицистов и историков вновь обращаются к анализу роли земского начальника в деревне. Были поставлены вопросы о необходимости сравнительного анализа деятельности земских начальников, их кадрового состава и сферы ответственности за принятые решения. В работе В. М. Гессена, вышедшей в 1904 г., подробно проанализирована предыстория принятия законопроекта о земских начальниках и полемика вокруг него [2]. Наиболее научный характер имела работа К. Я. Кожухара. Опираясь на статистический анализ данных о числе приговоров сельских и волостных сходов, представленных земскими начальниками к отмене и об удалении земскими начальниками должностных лиц крестьянского самоуправления, он с позиций радикального либерализма дал нелицеприятную характеристику взаимоотношений земских начальников с должностными лицами крестьянского самоуправления и крестьянским населением в целом [4].

На четвертом этапе (1906–1910 гг.) эффективность деятельности института земских начальников дебатировалась в контексте общественно-политических событий, разработки проектов реформы местного управления. В политической публицистике земские начальники подверглись жесткой критике за умышленную предвзятость и невнимательность к закону, а также защиту в первую очередь помещичьей собственности. Говорилось о необходимости упразднения данного института как в связи с его неэффективностью, так и как негативного явления, поддерживающего сословно-правовую обособленность крестьянства. Дебатировался вопрос о замене власти земского начальника властью назначенного чиновника, то есть по сути устранения дворянства от административной опеки над крестьянским населением. Против лишения земских начальников их функций выступило консервативное дворянство, которое с трибуны съездов объединенного дворянства, III Государственной думы и в Совете по делам местного хозяйства подвергло резкой критике проекты П. А. Столыпина в сфере местного управления.

В работах Б. Б. Веселовского «История земства за 40 лет», И. П. Белокопского «Земское движение» дана общая характеристика деятельности земских начальников в контексте функционирования уездных и губернских земских собраний, и формирования дворянского либерализма.

В 1911–1917 гг. были написаны работы, посвященные изучению влияния института земских начальников на крестьянский правопорядок и судебную систему в целом. Так А. Э. Нольде в статье «Судебно-административная реформа 1889 г.», помещенной в издании «Судебные уставы 20 ноября 1864 г. за пятьдесят лет», вышедшей в 1914 г., показал роль земских начальников в судебной системе России. В статьях П. Н. Обнинского приводились случаи превышения служебных полномочий земскими начальниками, мелочные придирки к

крестьянам. Автор делал вывод о несостоятельности данного института и необходимости его коренной трансформации [6].

Дореволюционная историческая литература, анализирующая институт земских начальников, была немногочисленна, что обусловлено сравнительно недавним его появлением, и имела в основном публицистический характер. Отметим решающее воздействие на оценки авторов их общественно–политических взглядов. Особенно критично институт оценивался либерально настроенными общественными деятелями, которые создали негативный образ земского начальника, замалчивая о положительной стороне их деятельности. Впоследствии этот стереотипный образ получил свое дальнейшее развитие в советской исторической науке.

Список литературы:

1. Ахмедов Ч. Н., Фёдоров А. Б. Институт земских участковых начальников в Российской империи: проблемы становления и деятельности // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (навстречу 300-летию российской полиции). – Санкт-Петербургский университет МВД России, 2017. – С. 134–138.
2. Гессен В. М. Вопросы местного управления. – СПб.: Тип. и лит. А. Е. Ландау, 1904. – 235 с.
3. Дехтяр А. А. Практическая деятельность земских участковых начальников (1889–1917 гг.): проблемы историографии и источниковедения (на материалах Нижегородской губернии): дисс. ... канд. ист. наук: 07.00.09. – Нижний Новгород, 2012. – 270 с.
4. Кожухар К. Я. Земские начальники // Вестник права. – 1905. – № 5, 8, 9.
5. Нужды деревни по работам комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности // Изд. Н. Н. Львова и А. А. Стаховича, при участии ред. газ. «Право». Т. 1-2. – СПб., 1904. – 439 с.
6. Обнинский П. Н. К юбилею судебной реформы: 1864–1914. – М.: Задруга, 1914. – 232 с.
7. Пазухин А. Д. Современное состояние России и сословный вопрос. – М.: Унив. тип. (М. Катков), 1886. – 63 с.

ИСТОКИ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА В ОБРАЗОВАНИИ

Лукьянова Дарья Александровна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – д. п. н., доцент В. И. Безруков

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы истоков социального капитала в образовании, проводится анализ педагогических концепций, в основе которых великими педагогами закладывались навыки взаимодействия при обучении и воспитании школьников, формирования и развития у детей навыков общения, эффективного сотрудничества.

Ключевые слова: социальный капитал, доверие, взаимодействие, сотрудничество, традиции, образование.

С тех пор как феномен социального капитала осмысливается специалистами стратегическим ресурсом организации, появилось множество эмпирических исследований, в которых прямо или косвенно подтверждается влияние уровня образования индивида на степень его возрастающего доверия к коллегам и участия в общественных ассоциациях, включенность в социальные сети, ориентированные на решение проблем коллективного взаимодействия и самоорганизации. Образование оказывается одним из самых мощных факторов, устойчиво связанных со значительным числом компонентов социального капитала.

Закономерен в этой связи вопрос, каковы же истоки непосредственно образования, обеспечивающие ему важную роль в накоплении и реализации социального капитала.

А. Портес дал свое определение понятию «социальный капитал». По его мнению, это способность личности использовать определенный набор ресурсов, основанный на принадлежности к социальной структуре или определенной социальной сети.

Особым предметом внимания в педагогических концепциях А. С. Макаренко, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого является принадлежность к социальной группе, что наиболее полно отражается в положении о социальном капитале.

С. Т. Шацкий писал: «Работать вместе с детьми – это значит признавать громадное влияние на детей детского общества. Школа должна быть заинтересована в развитии детских организаций, участвующих в строительстве жизни. Ей тогда легче будет работать. Огромную поддержку в этом деле могут оказать школе наши пионеры и комсомол, спланивающие наиболее энергичные элементы нашей молодежи» [5, с. 147].

По мнению педагога, ключевым направлением создания условий для полноценного развития личности становится развитие коллективного взаимодействия в ходе воспитания.

Главной целью воспитания является объединение детей на основе игровой деятельности, представляющей для них интерес. Поэтому детский коллектив становится эффективным инструментом в решении воспитательных задач.

По мнению Н. К. Крупской, детский коллектив становится частью среды развития ребенка. Поэтому, большое значение приобретает единение и организация детей в рамках совместной деятельности.

«Только в коллективе, отмечала Н. К. Крупская, может наиболее полно, наиболее ярко развиваться и выявлять себя отдельная личность и взрослого, и подростка. Коллектив не поглощает личности ребенка, но влияет на качество воспитания, его содержание» [3, с. 317].

Важнейшая задача, по мнению Н. К. Крупской «создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом, что заложит в душу подростка способность реально, всем сердцем чувствовать себя солидарной частью великого целого» [3, с. 318].

Центральная проблема педагогической практики и теории А. С. Макаренко – организация и воспитание детского коллектива. Особое место уделяется идеи социализации и взаимодействия детей в коллективе, посредством организации коллективной деятельности. Педагог подчеркивал, что коллектив – это социальный организм.

По мнению великого педагога, взаимоотношения в коллективе основываются на ответственной зависимости и определяются отношением каждого члена коллектива к общепринятым ценностям и нормам, целям и деятельности, умением руководить и подчиняться во благо общих дел. Такой уровень взаимоотношений присущ деловому сотрудничеству [1].

Французский социолог П. Бурдьё внес огромный вклад в изучение социального капитала, сделав первый систематический анализ данного феномена. Указывая на социальное взаимодействие, которое предполагает наличие доверия между людьми и общих норм, популяризации всевозможных добровольных ассоциаций и вовлечения граждан в решение разного рода проблем, стоящих перед обществом.

Подобная система взглядов на вопросы взаимодействия в коллективе и сотрудничества раскрыта в педагогических концепциях, ориентированных на воспитание личности в коллективе.

В. Н. Сорока-Росинский разработал принципы новой педагогики коллектива как наиболее необходимого инструмента для воспитания детей.

Л. И. Новикова в своей концепции выделяет несколько стадий развития коллектива. На первой стадии происходит социальное взаимодействие и объединение коллектива (сплочение). Вторая стадия характеризуется как преобразованием коллектива в способ воспитания всех учащихся. На третьей стадии определяющим становится корректировка опыта и развитие творческих способностей обучающихся.

В исследованиях феномена социального капитала ученые не раз обращали своё внимание на такой неформальный институт, как доверие. С точки зрения Р. Патнэма, оно становится частью социального капитала, а Э. Лессер утверждает, что доверие становится источником социального капитала и в дальнейшем преобразуется в результат.

Э. Дюркгейм и М. Вебер в своих трудах подчеркивали, что под влиянием определенных условий доверие может переходить с индивидуального уровня, когда оно является качеством конкретной личности, на уровень социальной группы и впоследствии распространяться на все общество.

В педагогической практике, базирующейся на гуманистических идеалах, психолого-педагогическая помощь и поддержка является одним из основных понятий.

Концепция педагогической поддержки О. С. Газмана определяет возможность и необходимость направленной педагогической работы на развитие способностей обучающегося в решении своих жизненных проблем.

Термин «педагогическая поддержка» он интерпретировал как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [4].

По мнению А. Б. Купрейченко первоочередные составляющие доверия – абсолютное расположение и интерес. Оно представляет собой готовность оказать поддержку и помощь без каких-либо условий. В целом, по его мнению, доверие может восприниматься как готовность индивида к честному и справедливому отношению. Таким образом, следует отметить, что позитивная эмоциональная окраска отношения, интерес и мобильность субъекта по отношению к объекту взаимодействия становится ключевым элементом доверия [2].

Совместная деятельность ребенка и взрослого (родителя или учителя), основанная на взаимном понимании и принятием духовного мира друг друга, является концептуальной основой педагогики сотрудничества.

И. С. Якиманская – представитель концепции личностно ориентированного обучения утверждает, каждый ученик для учителя предстает как исключительное явление. Педагог направляет ученика на реализацию своего потенциала, достижение своих учебных целей и развитие личностных качеств. Всё это может быть реализовано только лишь на основе процессов сотрудничества, сотворчества, мотивации достижения успеха и при наличии эмоционального контакта учеников с учителем.

Субъективные чувства, такие как, доверие, отношения, ценности, принятые нормы поведения являются когнитивной составляющей социального капитала. Только в контексте существующих моральных стандартов, культурных традиций и социальных ценностей может происходить формирование деловых сетей.

Общие ценности формируются в результате процесса взаимности и доверия, в основе которого лежат прочные отношения и социальный капитал.

Американский социолог У. А. Томас оперирует термином «социальные ценности». По его мнению, ими становится любой факт социального бытия, который обладает значимостью для той или иной социальной группы.

Социальный капитал выступает в качестве фактора преумножения ресурсов, которые способствуют реализации поставленных целей, карьерный рост и условия комфортной жизни. Важную роль в данном контексте играют социокультурные навыки (практики), приобретаемые индивидами в ходе первичной и вторичной социализации – в семье, обществе, государстве. Эти навыки являются важным инструментом для дальнейшего развития индивида, занятия и укрепления его позиций в социальной иерархии.

Таким образом, именно в семье происходит усвоение навыков, необходимых для формирования конкурентных преимуществ каждого индивида, что является основой его последующей социальной мобильности.

Ценности представляют собой базовые нормы и принципы, определяющие сознание и поведение людей.

Проблемой семейной педагогики занимались известные ученые: К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев. Под семейным воспитанием они понимают взаимодействие старших членов семьи с детьми как целенаправленный процесс, который основан на любви, взаимоуважении и чести. Семья является той средой, где происходит формирование лично-

сти ребенка, где ему оказывается психолого-педагогическая поддержка, в рамках ценностей, принятых в семье и обществе.

Феномен поликультурного воспитания человека рассматривался в работах М. М. Бахтина и В. С. Библера. Отмечается, что постижение личностного смысла человека (собственное «Я») и самоопределение человека в современном мире может происходить посредством вербальной коммуникации с другими индивидами и межкультурный диалог.

Ключевой идеей теории социального капитала являются «отношения». Дж. Филд считает, что ценностью являются социальные сети. Люди создают сообщества, поддерживают друг друга, формируют социальные контакты.

Развитие личности происходит в процессе ее социализации и воспитания, что обсуждается и доказывается в отечественной педагогике и психологии.

П. П. Блонский разрабатывал проблему социализации в советской школе, которую он определял в качестве самостоятельной детской общины с коллективной деятельностью обучающихся.

Таким образом, следует сделать вывод, что социальный капитал своими истоками уходит в педагогическую сферу. Очевидно, что, не называя присущие категории термином «социальный капитал», педагоги формировали навыки взаимодействия при обучении и воспитании школьников, формировали и развивали у детей навыки общения, эффективного сотрудничества.

Мы, очевидно, вправе заявить об истоках происхождения социального капитала в педагогической науке.

Список литературы:

1. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учеб. для студ. образ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Владос, 2003. – 352 с.
2. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
3. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби; Проспект, 2006. – 432 с.
4. Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.). – URL: <https://bigchange.ru/upload/medialibrary/543/2016.pdf> (дата обращения: 18.04.2022).
5. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. – 147 с.

НАРЦИССИЗМ И АГРЕССИВНОСТЬ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Макарова Екатерина Александровна

Факультет педагогики и психологии, 4 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В статье рассмотрена взаимосвязь компонентов нарциссизма с компонентами агрессивности у юношей и девушек. Авторами проводилось исследование юношеской агрессивности и нарциссизма с применением валидизированных методик. В статье также представлен анализ теоретических источников, посвященных рассмотрению агрессивности и нарциссизма в юношеском возрасте.

Ключевые слова: нарциссизм, агрессивность, юношество.

В последние десятилетия в обществе увеличилось количество правонарушений, совершенными подростками и юношами все чаще и чаще исследователи и ученые поднимают вопрос подростковой и юношеской агрессивности [2].

Вместе с вопросами о причинах и компонентах агрессивности в нашем обществе все чаще встает вопрос о нарциссических свойствах личности. Интересными для ученых стали вопросы наследования нарциссических свойств личности, а так же процесс формирования нарциссического начала в человеке [1].

Объектом нашего исследования являются психологические особенности юношей и девушек. В качестве предмета рассматривается взаимосвязь нарциссизма и агрессивности в юношеском возрасте. Новизна исследования заключается в том, что это исследование будет полено социальными педагогами, социальными работниками, преподавателями, родителями для проведения своевременной профилактики агрессивного поведения среди нарциссических юношей и девушек.

В работе представлен анализ теоретических источников, посвященных рассмотрению агрессивности и нарциссизма в юношеском возрасте.

Данная работа связана с актуальными проблемами педагогической и прикладной психологии. В исследовании используются: методика «Виды агрессивности» (Почебут) и нарциссический опросник личности NPI 40.

После проведения тестирования и анализа полученных результатов были выявлены интересные закономерности, характерные для людей в возрасте 18–25 лет.

1. Гипотеза о том, что существует взаимосвязь между нарциссизмом и агрессивностью, получила подтверждение.

2. Для людей с высокими показателями нарциссизма свойственны высокие показатели вербальной агрессии.

3. Чем выше у нарцисса показатель авторитетности и демонстративности, тем чаще в процессе общения он использует вербальную агрессию.

4. Чем выше у нарцисса желание использовать людей в своих целях, тем выше у него показатель агрессии, направленной на предметы.

5. Эмоциональная агрессия свойственна для нарциссов, имеющих высокие показатели демонстративности.

6. У нарциссов с высокими показателями самодостаточности низкие показатели агрессии, направленной на себя.

Полученные результаты могут представлять интерес для научных представителей педагогической и психологической мысли, занимающихся проблемами и изучающими особенности современной молодежи. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в рамках проведения индивидуальных консультаций по проблемам построения межличностного общения в юношеском возрасте, а также выявления факторов, дестабилизирующих общий контекст этого взаимодействия [4]. Так же информация может быть полезна преподавателям образовательных организаций в контексте выстраивания конструктивных отношений в юношеском возрасте.

Список литературы:

1. Дмитриева А. Б. Об особенностях формирования специфической Я-концепции у нарциссических личностей // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы современного образования и воспитания». – М., 2010. – 198 с.

2. Кернберг О. Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях / пер. с англ. А. Ф. Ускова. – М.: Класс, 2001. – 368 с.

3. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая психодиагностика. – М.: Класс, 2003. – 220 с.

4. Хорни К. Культура и неврозы // Зарубежный психоанализ, хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – 339 с.

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРАКТИКИ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Макухина Анна Вадимовна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – д. п. н, доцент В. И. Безруков

Аннотация. В настоящее время актуальным является исследование интегрированных практик музыкальной направленности для процесса успешной социализации подрастающего поколения, раскрытия потенциала обучающихся, их самореализации. Интегрированные практики музыкальной направленности способны вызывать у обучающихся положительные эмоции, оказывая лечебное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуя резервные силы, порождая творчество в области музыкального искусства и жизни в целом. Эффективными можно считать методы социальных историй и видеомоделирования. Использование целого комплекса терапевтических упражнений с добавлением нейрогимнастики на музыкальных занятиях предполагает логоритмика. Коррекционный метод «прикладной анализ поведения» (АВА-терапия) для людей с ОВЗ (особенно для детей с аутизмом и задержкой психического развития) является важной составляющей учебного процесса. Интегрированные практики музыкальной направленности способствуют социальной реабилитации и социализации, устранению препятствий в общении детей с типичным развитием и ОВЗ.

Ключевые слова: интеграция, интегрированные практики, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, музыкальные занятия, логоритмика, социальные истории, видеомоделирование, АВА-терапия.

В настоящее время современная система образования призвана готовить молодое поколение к эффективной деятельности в разных сферах жизни. Система образования является основой социального развития общества и его экономического роста. Для поддержания актуальности данной системы необходимо постоянно обновлять технологии, систематически осваивать инновации и адаптировать ресурсы музыкального образования к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Данный процесс организации образовательной деятельности подразумевает внедрение интегрированных практик музыкальной направленности в образовательный процесс.

Многие ученые-педагоги обращались к вопросам развития интегрированного подхода в образовании, среди них А. К. Бруднов, Л. Н. Буйлова. Однако в теоретическом отношении вопросы методологии интегрированных практик музыкальной направленности не исследованы в полном объеме специалистами.

Актуальной задачей в теоретическом и практическом отношении является исследование интегрированных практик музыкальной направленности, подразумевая процесс успешной социализации молодого поколения и процесс самореализации, а также раскрывая потенциал обучающихся.

В построении учебно-воспитательного процесса музыкального обучения важно обращать внимание на интегрированный подход, который отражает тенденции коррекционного обучения в теории и практике. Процесс и результат предоставления человеку с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью прав и возможностей участвовать в социальной жизни наравне с остальными членами общества называется интеграцией.

Процесс развития особенного ребенка должен выстраиваться по принципу от простого к сложному и все достижения ребенка должны быть ступенькой следующего этапа. Для организации данного процесса необходимо обеспечить связь и непрерывность различных этапов музыкального образования. Интегрированные практики музыкальной направленности ориентированы на становление личности, при их применении в образовательном процессе, ребенок будет музыкально развит.

На современном этапе развития образования фигурирует следующая установка: «школа для ребенка». Прежняя установка «ребенок для школы», на сегодняшний день, утратила свою актуальность. Каким бы особенным ни был ребенок, какие бы трудности в процессе обучения он не испытывал, он должен иметь право и возможность реализовать себя в успешном обучении, открывающем интерес к новым знаниям, труду. Успех внедрения интегрированных практик в образовательный процесс зависит от многих факторов, главными из

которых являются материально-организационное и учебно-методическое обеспечение, факторы социально-психологического порядка, нравственная атмосфера в обществе.

Деятельность по защите прав обучающихся с особыми образовательными потребностями на доступное качественное образование обеспечивает Министерство просвещения Российской Федерации. За создание в школах и детских садах инклюзивной образовательной среды отвечает Министерство просвещения Российской Федерации.

По данным Минпросвещения России количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в 2021 году составило более 1,15 миллионов человек в общеобразовательных учреждениях, 517 343 человека в учреждениях дошкольного образования [4, с. 1].

В рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» к концу 2024 года в более чем 50 % коррекционных школ (около 900 образовательных организаций) пройдет модернизация инфраструктуры [3, с. 1]. Запланировано обеспечение оборудованием трудовые мастерские, кабинеты специалистов, учебные кабинеты и помещения для организации качественного доступного образования, в том числе кабинеты музыки. Модернизация, предусмотренная федеральным проектом «Современная школа» затронет инфраструктуру не только общеобразовательных кол, но и инфраструктуру дополнительного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» предусматривает создание условий, позволяющих детям с особыми образовательными потребностями получать качественное доступное дополнительное образование. К 2024 году программами дополнительного образования, в том числе с использованием дистанционных технологий, будет охвачено до 70 % детей с ОВЗ [4, с. 1].

На сегодняшний день наука определила и обосновала основные теоретические положения, разработала практические подходы для реализации идеи интегрированного подхода в обучении детей со специальными образовательными потребностями. При реализации идеи интегрированного подхода в обучении обучающийся с проблемами должен получать в образовательном учреждении специальную помощь со стороны специалистов-дефектологов, должны быть задействованы коррекционно-развивающие технологии. Зачастую складывается мнение, что если дети с нарушениями в развитии и дети физиологической нормы обучаются в одном классе, то данная схема обучения считается идеей интегрированного подхода в обучении, но основываясь на вышеизложенной идее, можно сделать вывод, что данное мнение ошибочное.

Интегрированное обучение и воспитание признается при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: избрана одна из моделей обучения; в обучении и воспитании особого ребенка участвуют учитель – дефектолог, учитель – логопед [5, с. 60].

Целью интеграции в музыкальном образовании является создание соответствующих условий учащимся с физическими, сенсорными, интеллектуальными отклонениями, а также с социальными нарушениями для активного включения в жизнь общества посредством игры на музыкальном инструменте, вокализации и работы с логопедом. Интегрированные практики музыкальной направленности нацелены на пробуждение интереса к большому объему материала.

Для достижения активного включения в образовательную деятельность особенных детей необходима интеграция таких детей с детьми физиологической нормы. Когда особенные дети общаются с обычными детьми, когда есть возможность вести нормальный образ жизни, пользоваться образовательными услугами разного уровня (дошкольного, начального, основного, среднего, среднего профессионального, высшего), всеми достижениями культуры и формами активного отдыха, тогда возможность активного участия существенно повышается.

С помощью музыкальных занятий и ритмических упражнений можно скорректировать речевые нарушения обучающегося. Если у ребенка нарушена темпо-ритмическая сторона речи, например, он заикается или не проговаривает какие-то звуки, это можно корректировать с помощью скороговорок и распевок. Но есть дети, которые вообще не говорят. В этом

случаи актуальным становится проектирование интегрированных практик музыкальной направленности, в которых будет предусмотрено сотрудничество с медиками. В работе с особенными детьми, очень важно понимать с каким диагнозом пришел ребенок. Поняв и приняв этот диагноз, не следует концентрироваться на нем.

Интегрированные практики музыкальной направленности способны вызывать у обучающихся положительные эмоции, которые в свою очередь оказывают положительное влияние, за счет чего проявляется лечебное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуют резервные силы, порождает его творчество в области музыкального искусства и жизни в целом. На музыкальных занятиях педагог помогает обучающемуся максимально раскрыть имеющийся потенциал, исходя из его возможностей.

Интегрированные музыкальные практики детей с ОВЗ помогают в большей степени развить жизненные компетенции через полученные знания и закреплённые навыки. Эффективными методами в музыкальных практиках для формирования жизненных компетенций детей с ОВЗ можно считать метод социальных историй и метод видеомоделирования.

В 1991 году консультант по работе с детьми, подростками и взрослыми Кэрол Грей (Carol Gray) разработала метод социальных историй. Под социальными историями она подразумевала короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Они включают в себя специфическую информацию о предстоящих событиях: что следует ожидать, как себя вести. На музыкальных занятиях в рамках интегрированных практик метод социальных историй можно применять для обучения детей и подростков с нарушениями развития тем навыкам, которые относятся к различным сферам жизни:

- коммуникация и социальное взаимодействие;
- управление собственным поведением и регуляция эмоций;
- понимание эмоций и причин поведения других людей.

Тема социальной истории выбирается в соответствии с ситуацией или действием, которые вызывают у ребенка трудности. Темой социальной истории может быть конкретный навык или социальная ситуация [7, с. 16].

Например, если ситуация подразумевает участие обучающегося в музыкальном конкурсе или концерте, следует узнать ход мероприятия, как будет оно проходить, сколько по времени будет длиться, сколько гостей, что может напугать ребенка. Для ребенка важно знать эти нюансы, подробности.

Еще одним эффективным методом формирования жизненных компетенций является видеомоделирование. Videомоделирование – это метод формирования навыков, предполагающий использование видеозаписей и демонстрационного оборудования, создающий визуальную модель целевого (формируемого) поведения или навыка [7, с. 23].

Этот способ обучения считается наиболее простым, эффективным, интересным и увлекательным для обучающихся. Эффективность данного метода заключается в визуальном восприятии информации, которая хорошо усваивается. Просмотр видеороликов для большинства детей является мотивационным видом деятельности и иногда используется в качестве поощрения. Исходя из высокой мотивации обучающегося, можно заметить хорошие результаты в обучении. Поэтому на музыкальных занятиях очень эффективно использование видеоклипов.

Главная составляющая процесса обучения – контакт и взаимопонимание между педагогом и обучающимся. Работа с детьми с нарушениями в умственном и физическом развитии требует от педагога чуткости и особого внимания к тому, что обучающийся пытается выразить. В коррекционной работе с детьми, имеющими невротические расстройства, нарушения речи и слуха, нарушение поведенческой и эмоционально-волевой сфер эффективно использовать интегрированные практики музыкальной направленности [6, с. 10]. Для каждого человека музыкальная деятельность оказывает несомненное воздействие на личность ребенка, а для особенных детей занятие музыкой можно и нужно включать на разных этапах развития. На музыкальных занятиях используются различные виды деятельности: слушание произведений классической и современной музыки с последующим анализом прослушанного мате-

риала, исполнительство, пение, творчество, музыкально-ритмические движения, танцевальное творчество, игра на музыкальных инструментах. Интегрированные практики музыкальной направленности подразумевают использование индивидуального подхода. В работе с детьми важным условием является живое и адаптированное исполнение: темп меняется так, чтобы это было удобно конкретному обучающемуся. Используется детский песенный материал из популярных мультипликационных фильмов с подключенным видеорядом. На занятие родители обучающихся могут не только присутствовать, но и принимать активное участие в образовательном процессе. Например, в постановке спектаклей, небольших музыкальных сказок; в организации мини-ансамблей при использовании разных музыкальных инструментов. Таким образом, родители имеют полноценное взаимодействие с музыкальным педагогом и со своим ребенком.

Интегрированные практики музыкальной направленности включают в себя использование логоритмики. Логоритмика – это целый комплекс терапевтических упражнений с добавлением нейрогимнастики [1, с. 1]. Во время занятия логоритмикой дети выполняют определенные речевые задачи с применением специальных движений, слов и музыки.

Внедрение данной системы способствует гармоничному физическому и художественному развитию детей, развитию музыкального слуха, внимания и восприятия, комплексных видов памяти, выразительности движений; формирует эмоциональную отзывчивость и музыкально-ритмическое чувство, учит движениями выражать характер и темп музыкального произведения, развивает музыкально речевые способности.

Занятия логоритмикой включают в себя стихи, песни и попевки для сопровождения артикуляционных, дыхательных упражнений, музыкально-ритмических игр, логопедического массажа лица, пальчиковой гимнастики и упражнений на балансирах. На занятиях используется картинный материал для выполнения упражнений со звукоподражаниями.

Пример логоритмического задания для ребенка 4–5 лет:

– Я веселый петушок (вдох, на выдохе «ко-ко-ко»),

У меня есть гребешок (потрясти головой).

– Я надушенный индюк (вдох, на выдохе «па-па-па»),

Зернышки ищу тюк-тюк (наклон головой как будто клюет зерна).

– Я лошадка озорная (цоканье языком от неба),

Хвост и грива золотая (потрясти головой).

Можно говорить о том, что логоритмика обязательно необходима тем детям, у которых наблюдается: заикание; замедленный темп речи; дизартрия или же специалист поставил диагноз ЗРР; слабая ориентация в пространстве; слабое осваивание двигательных навыков.

Логоритмика помогает достичь таких целей:

- провести коррективную и тренировку навыков речи;
- провести полное оздоровление детского организма;
- развить правильное дыхание;
- совершенствовать координацию;
- улучшить эстетическое воспитание;
- улучшить чувство ритма.

Для получения хороших результатов в развитии особенных детей очень важно выстроить правильный (индивидуальный) маршрут обучения и найти теоретическую базу, которая включает в себя методики, технологии, которые помогут добиться положительных изменений. Одной из таких методик (интегрированных практик), является АВА-терапия. Аббревиатура АВА расшифровывается как «прикладной анализ поведения». Главная составляющая популярной методики – коррекционный метод для людей с ОВЗ (особенно эффективен для детей с аутизмом и задержкой психического развития) [2, с. 13].

Методика ориентирована на приобретение ребенком жизненно необходимых отсутствующих навыков. Принцип терапии достаточно прост: если ребенку нравится какая-либо деятельность, нравится результат, следовательно, он с радостью будет выполнять эти действия вновь и вновь. Поэтому в учебном процессе педагоги поощряют каждое достижение

обучающегося (похвалой, оценкой, игрушкой, наклейкой), а неудача не одобряется или игнорируется.

Для более простого усвоения материала, методика подразумевает разделение материала на небольшие блоки, каждый из которых содержит определенный навык, который необходимо освоить. А уже в процессе обучения блоки соединяют, с целью решения более сложных задач. Дети учатся слышать, слушать, воспринимать информацию, обрабатывать ее, доносить до собеседника свои мысли, вести себя в разных ситуациях.

С помощью данного подхода можно решать следующие задачи при музыкальных занятиях:

- формирование социальных и коммуникативных навыков, таких как, например, удержание зрительного контакта, понимание мимики собеседника, умение просить о помощи педагога и родителей, задавать вопросы, играть с другими, участвовать в концертах;
- формирование академических навыков (вокальных, музыкальных) на доступном ребенку уровне;
- обобщение навыков, повышение способности ребенка с аутизмом демонстрировать целевые виды поведения не только в данном контексте, но и в различных других ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод, что интегрированные практики музыкальной направленности играют важную роль при построении всего учебно-воспитательного процесса. С древних времен педагоги, философы и ученые утверждали, что для гармоничного развития личности и здоровья детей необходимо окунуться в музыкальный мир, чувствовать темпоритику, растворяться в интонациях. Музыка положительно влияет на язык детей и улучшение их памяти. Она служит выражением чувств людей.

Интегрированные практики музыкальной направленности позволяют создать благоприятные условия для активного включения в жизнь общества обучающихся с физическими, сенсорными, интеллектуальными отклонениями. Интегрированные практики нацелены на пробуждение интереса к обширному объему материала и активному усвоению этого материала, на формирование у обучающихся положительных эмоций, оказывающих в итоге лечебное действие на психосоматические, психоэмоциональные процессы. Интегрированные практики музыкальной направленности способствуют социальной реабилитации и интеграции детей в социум, устранению препятствий в общении детей с типичным развитием и детей с ОВЗ.

Список литературы:

1. Логоритмика Железновой для детей 2–3 лет. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/logoritmika_zheleznovoj_dlya_detej_2_3_let/ (дата обращения: 15.04.2022).
2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – М.: Бахрах-М, 2021. – 208 с.
3. Минпросвещения России. Федеральные проекты. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (дата обращения: 10.03.2022).
4. Минпросвещения России. Дети с особыми образовательными потребностями. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 10.03.2022).
5. Навцевич О. Т. Классный микросоциум как фактор социально-бытовой адаптации детей в условиях интегрированного обучения // Дефекталогия. – 2007. – № 6 (59). – С. 58–64.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика. – М., 1999. – 176 с.
7. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Н. Г. Манелис [и др.]; отв. ред. А. В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с.

МЕТОД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Малимоненко Юлия Александровна

Филологический факультет, 3 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. филол. н., ст. преподаватель Е. С. Михайлова

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь коммуникативной компетенции и метода проектной деятельности. Представлена общая классификация проектов и предъявляемые требования к проектам начальной ступени образования. На примере учебных материалов УМК «Enjoy English» произведен анализ эффективности использования метода проектной деятельности для формирования коммуникативной компетенции учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, коммуникативная компетенция, проектная деятельность, эффективность применения метода проектной деятельности.

Данная работа представляет собой исследовательский проект-оценку эффективности использования метода проектной деятельности для формирования коммуникативной компетенции обучающихся в начальной школе на основе анализа учебного материала УМК «Enjoy English», М. З. Биболетова и др. (2 класс).

Что же такое «коммуникативная компетенция», и какая связь между «иностранным языком» и коммуникативной компетенцией?

Основываемся мы на федеральном государственном общеобразовательном стандарте, согласно которому целью преподавания иностранного языка является развитие у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, это одна из важнейших характеристик языковой личности. Самым эффективным средством развития коммуникативной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка с погружением в культурную, социальную и нормативную среду. Но мы говорим о развитии коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка, т. е. вне языковой среды. Гармоничное и полноценное развитие коммуникативной компетенции возможно в рамках личностно ориентированного обучения.

Авторская концепция личностно ориентированного обучения была представлена Ираидой Сергеевной Якиманской – доктором психологических наук, профессором, действительным членом Международной педагогической академии и Нью-Йоркской академии наук. Согласно концепции такого обучения каждый ученик – это индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом. В последнее время многие педагоги считают именно метод проектной деятельности одним из наиболее эффективных методов в обучении иностранным языкам, так как он позволяет реализовать и основную стратегию личностно ориентированного подхода – раскрытие индивидуальности учащихся через учение, и развить практическую составляющую коммуникативной компетенции – слушание, говорение, чтение, письмо.

В педагогике понятие «проект» появилось в XIX–XX веках и означало самостоятельное выполнение учащимися конкурсных заданий. Метод проектов основывается на методе проблемного обучения американского философа-идеалиста, психолога, педагога Джона Дьюи. Его последователи и коллеги американские педагоги – Хелена Паркхерст, Уильям Килпатрик считали истинным и ценным материалом только то, что полезно людям и практически значимо.

В России идеи Дж. Дьюи наиболее полно были реализованы в педагогической практике А. С. Макаренко. Но чрезмерное увлечение проектированием значительно снизило качество обучения, и метод проектов был запрещен в школьной практике. Возрождение интереса к методу в России произошло в 80-е годы XX века. Современное обучение активно внедряет метод проектной деятельности в образовательный процесс.

Методисты делят проекты согласно следующей классификации:

- по доминирующей деятельности: исследовательские, поисковые, творческие, ролевые, прикладные и пр.;
- по предметно-содержательной области: монопроекты и межпредметные проекты;
- по количеству участников проекта: групповые и индивидуальные;
- по продолжительности выполнения проекта: долгосрочные, средние, краткосрочные.

Виды конечного продукта могут быть разнообразны от схемы, буклета, альбома, плаката, выпуска газеты, до устной или письменной презентации.

Очевидно, что для успешной реализации задач проектной деятельности и представления выходного продукта, следует соблюсти определенные этапы выполнения проекта:

1. Планирующий этап или организационный – формулирование темы, цели проекта, задач, определение временных рамок, материалов и источников, которые могут использовать учащиеся, плана проекта, оптимальной формы презентации результатов.

2. Информационно-операционный этап – этап сбора информации, взаимодействия ученика с учителем.

3. Рефлексивно-оценочный этап – демонстрация результатов деятельности по проекту, защита проекта, самооценка.

Выполнение индивидуального проекта актуально для учащихся всех школ нашей страны, так как это обязательный курс, предусмотренный ФГОС среднего общего образования. Целесообразно знакомить учащихся с этой формой работы с младшей ступени обучения.

Осуществление проектной деятельности в младших классах проблематично, но возможно. Речь не идёт о полноценных проектах, выполненных учащимися самостоятельно. Это будут лишь элементы проектной деятельности, соответствующие ряду предъявляемых требований к проектам начальной школы: 1) темы проектов должны быть понятны детям, и сам проект должен быть не сложным; 2) рекомендуется использовать идеи проектов рассказа, открыток, игрушек.

Процесс обучения иностранным языкам можно представить как интересную, захватывающую деятельность, учитывающую возрастные особенности школьников.

Итак, какие же проекты предлагает нам учебник «Enjoy English», М. З. Биболетова и др., 2 класс. В учебнике четыре темы, три из которых заканчиваются уроком «Project». В рамках первой и второй тем проходит знакомство школьников с английским алфавитом, поэтому первое задание урока «Project» – изготовление своего варианта английской азбуки, является финальным продуктом закрепления знаний двух разделов.

Проектная работа «Английская азбука» носит творческий характер, по количеству участников может быть как индивидуальной, так и парной, и групповой деятельностью, если части одного проекта распределить между всеми учениками класса, практикуется навык взаимодействия в группе. На информационно-операционном этапе подготовки проекта упражнения «Найди букву на картинке. Послушай и повтори рифмовку о ней», «Обведи и допиши букву до конца строчки», «Напиши слово до конца строки», «Впиши недостающую букву в слова» знакомят школьников с английской речью, способствуют развитию умения слушать английскую речь, выделять в ней нужное слово, расширяют их словарный запас, стимулируют у школьников умение писать английские буквы и слова, тренируют зрительную и механическую память.

На этапе защиты проекта и оценки его результатов – рефлексивно-оценочном – школьники демонстрируют свои книги, называя буквы и начинающиеся на эти буквы слова. Ученики охотно участвуют в уроке и легко демонстрируют свои коммуникативные умения, так как важную роль для младших школьников играют социальные мотивы (желание получить положительные отметки за свои знания).

В третьей теме «Enjoy English» ученикам предлагается индивидуальный проект-игра «Закладка». В игре дети с большим интересом и охотно выполняют то, что им кажется неинтересным и очень трудным. Проект «Закладка» носит личностно ориентированную направ-

ленность, так как учащимся необходимо описать своё любимое или своё домашнее животное, не называя его. К этому этапу ученики приобретают навыки связного монологического высказывания по темам «About myself», «My family», «I can», «I have got», умеют описать свои действия и действия других людей. Раздел наполнен множественными упражнениями на развитие фонетических навыков аудирования, речевого слуха, оперативной памяти, языковой догадки: «Послушай и повтори», «Прочитай и закончи рассказ», «Закрой книгу, вспомни и скажи».

Простота проекта позволяет большему числу учащихся представить свой продукт, продемонстрировать свои коммуникативные навыки: адекватно понимать устную и письменную речь, воспроизводить ее содержание в необходимом объеме, создавать собственные связные высказывания, а положительный результат от выполнения задания повышает познавательный интерес школьников к изучению английского языка.

Совершенно иной вид проекта предлагается выполнить школьникам в четвертом разделе. Проект книга «Мой друг» – это познавательная творческая деятельность учащихся, которая является исследовательской работой. В ходе чтения, прослушивания текстов, выполнения упражнений, проигрывания ситуаций, школьники обращают внимание на ту лексику, которая им понадобится для презентации и защиты проекта.

Результат проектной деятельности оформляется в виде авторской книги, с фотографией и портретом друга и его описанием.

Итак, проанализировав учебный материал, содержащийся в УМК «Enjoy English» 2 класс, можно сделать вывод об эффективности использования проектной методики для формирования коммуникативной компетенции в рамках личностно ориентированного обучения. Наряду с общецелевыми результатами, прослеживаются черты обучения 4-К:

- повышается мотивация к изучению, познавательный интерес к иностранному языку и креативность;
- расширяется кругозор учащихся;
- развиваются коммуникативные навыки и кооперация;
- формируется навык учебно-исследовательской деятельности и критического мышления;
- совершенствуются умения устной и письменной речи;
- развивается умение вести дискуссию на иностранном языке.

Метод проектов обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие учащихся.

Список литературы:

1. Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубанева Н. Н. Enjoy English. Английский с удовольствием. 2 класс: учебник. – М.: Дрофа, 2019. – 146 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ: Глосса, 2000. – 165 с.
3. Дьюи Дж. Философские труды / под ред. Б. А. Шарвадзе. – Тбилиси, 2009.
4. Иностраный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И. Л. Бим [и др.] // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.
5. Федеральный компонент Государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. – URL: <http://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 10.01.2022).
6. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 623 с.
7. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учебное пособие. – М., 2014 – 145 с.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕВУШЕК, ВЗРОСЛЫХ И ПОЖИЛЫХ ЖЕНЩИН

Медведева Олеся Евгеньевна

Факультет педагогики и психологии, 4 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В статье представлены результаты исследования смысложизненных ориентаций девушек, взрослых и пожилых женщин. Приведены статистические данные, указывающие на сходства и различия в жизненных ценностях участников.

Ключевые слова: смысл жизни, ценности жизни, смысложизненные ориентации, девушки, взрослые женщины, пожилые женщины.

Много исследований по вопросу смысложизненных ориентаций показывает, что тема на сегодняшний день является актуальной. Много столетий человечество гадало на тему истинного смысла жизни. Философы древней Греции не могли прийти к единому мнению, касаемого этого вопроса. Тем не менее, эта тема очень важна, так как в прямом смысле связана с жизнью каждого человека. На каждом этапе взросления происходят некоторые изменения, которые ставят женщин перед необходимостью адаптироваться к переменам [1].

И поэтому, актуальность выбранной темы заключается в изучении тенденции изменения смысложизненных ориентаций у женщин разных поколений.

Объект – смысложизненные ориентации человека. Предмет – особенности смысложизненных ориентаций девушек, взрослых и пожилых женщин.

Цель – выявить особенности смысложизненных ориентаций девушек, взрослых и пожилых женщин.

Гипотеза – существуют различия в показателях смысложизненных ориентаций у женщин юношеского, взрослого и пожилого возраста.

Исследование было обработано эмпирическими методами: Морфологический тест жизненных ценностей (авторы В. Ф. Сопов Л. В. Карпушина); «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО – Д. А. Леонтьев); Методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г. Резапкина), а также методами математико-статистической обработки: метод процентных соотношений; Н-критерий Крускала – Уоллиса; U-критерий Манна – Уитни.

Исследование проводилось на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ, СамГМУ, сети Интернет. В нем принимало участие 60 человек в возрасте от 18 до 73 лет.

В результате обработки данных методикой Морфологический тест жизненных ценностей (авторы В. Ф. Сопов Л. В. Карпушина), удалось выяснить, что для девушек более характерна шкала «физическая активность»; для взрослых женщин характерна шкала «увлечение»; а для пожилых женщин характерна шкала «общество».

По результатам методики «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО – Д. А. Леонтьев) удалось выяснить, что для девушек более характерна шкала «результат жизни»; для взрослых женщин характерна шкала «локус контроля – жизнь»; а для пожилых женщин характерны «цели в жизни» и «локус контроля – Я».

По результатам методики «Иерархия жизненных ценностей» (Г. Резапкина) удалось выяснить, что для девушек и пожилых женщин более характерна шкала «служение»; а для взрослых женщин характерна шкала «творчество».

После применения к результатам диагностики методов математико-статистического анализа, удалось установить следующее.

При применении метода Крускала – Уоллиса, различия в показателях у трех групп (девушки, женщины, пожилые женщины) удалось установить различия по шкале «профессия». То есть профессия достоверно более значима для взрослых женщин, чем для девушек и пожилых женщин.

Также удалось установить различия по шкале «семья». То есть ценность семьи достоверно значима для пожилых женщин, чем для женщин и девушек.

Кроме того, удалось установить различия по шкале «увлечения». То есть увлечения достоверно значимы для взрослых женщин, чем для пожилых женщин и девушек.

Так же удалось установить различия по шкале «отдых». То есть отдых достоверно менее значим для пожилых женщин, в отличие от девушек и женщин. Это объясняется тем, что пожилые женщины жили во времена СССР, где работа была на первом месте среди ценностей граждан того времени. Кроме того, большинство пожилых женщин находятся на заслуженном отдыхе и сам факт отдыха, как ценности, для них становится менее актуальной [2].

Для получения более точных результатов показатели диагностики групп сравнивались попарно при помощи U-критерия Манна – Уитни. Удалось установить различия в показателях у групп девушек и пожилых женщин по следующим шкалам.

«Сохранение индивидуальности». То есть ценность сохранения индивидуальности достоверно значима для пожилых женщин, чем для девушек. Это объясняется тем, что пожилые женщины, заканчивая трудовую деятельность, оказываются определенным образом, исключенными из активной общественной жизни. Это сказывается и на их самоощущении собственной значимости. Поэтому, сохранение собственной индивидуальности в этот период является для них принципиальным моментом. В противовес им, девушки, в период юности, чувствуют себя способными на многое. Принципиальным моментом для них является профессиональное и в дальнейшем жизненное самоопределение. В этой связи у девушек достаточно ресурсов, чтобы ощущать в себе силы для реализации собственных планов. Индивидуальность в их системе ценностей является само собой разумеющимся фактом.

Удалось установить различия в показателях у двух групп (девушки, пожилые женщины) по шкале «креативность» и творчество. То есть креативность достоверно значима для пожилых женщин, чем для девушек. Это объясняется тем, что современная система образования, скорее нацелена на усвоение алгоритмов и штампов. Кроме того, современная жизнь в большей степени нацелена на быстрый поиск решения, а не на оригинальный. Тип мышления, формируемый советской системой образования, освоенный в свое время пожилыми женщинами, предполагал вариативность в нахождении решений в различных образовательных возрастах. Поэтому пожилые женщины в своих решениях в большей степени нацелены на глубину и оригинальность подхода.

Также, при применении U-критерия Манна – Уитни, удалось установить различия в показателях у групп взрослых и пожилых женщин по следующим шкалам.

«Творчество». То есть творчество достоверно значимо для пожилых женщин, чем для взрослых женщин. Это объясняется тем, что творчество помогает выразить себя, а также стабилизировать психоэмоциональное состояние. Этот момент становится принципиально важным в пожилом возрасте, поскольку большинство женщин пожилого возраста завершают профессиональную карьеру и у них остается время и возможность для реализации своих творческих начинаний. У взрослых женщин, занятых работой, домом, семьей, как правило, на творчество времени не остается.

Также удалось установить различия по шкале «слава». То есть слава достоверно значима для пожилых женщин, чем для взрослых женщин. Это объясняется тем, что женщины пожилого возраста как правило считают себя очень мудрыми и опытными. На это есть определенные основания: они разбираются в своей профессии, в воспитании детей и построении социальных контактов и поэтому, желая поделится своим опытом с более молодым поколением, они нуждаются в признании уникальности, исключительной в значимых для них сферах деятельности [1].

Удалось установить различия по таким шкалам, как «отдых» и «сохранение индивидуальности». То есть отдых и сохранение индивидуальности для пожилых женщин является более значимыми, чем для взрослых женщин. Это объясняется тем, что пожилые женщины, заканчивая трудовую деятельность, оказываются определенным образом, исключенными из активной общественной жизни. Это сказывается и на их самоощущении собственной значимости. Поэтому, сохранение собственной индивидуальности в этот период является для них принципиальным моментом. В противовес им, девушки, в период юности, чувствуют се-

бя способными на многое. Принципиальным моментом для них является профессиональное и в дальнейшем жизненное самоопределение. В этой связи у девушек достаточно ресурсов, чтобы ощущать в себе силы для реализации собственных планов [3]. Индивидуальность в их системе ценностей является само собой разумеющимся фактом.

Исследование поможет в первую очередь психологам и педагогам увидеть наличие или отсутствие разницы между жизненными взглядами у женщин разных возрастов, и исходя из этих результатов продумывать обучающие, развивающие и воспитательные программы для людей, а также предположить дальнейшую тенденцию изменений во взглядах юных девушек.

Список литературы:

1. Карабанова О. А. Психология семейных отношений: уч. пособие. – М.; Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 120 с.
2. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2007. – С. 372–377.
3. Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2006. – 195 с.

КРЕСТЬЯНЕ И ВЛАСТЬ НАКАНУНЕ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕВОЛЖСКОЙ ОБЛАСТИ)

Мезенцев Максим Иванович

Факультет педагогики и психологии, 4 курс (аспирантура)

Научный руководитель – д. и. н. проф. Г. Е. Козловская

Аннотация. Проблемы, связанные с реформированием сельского хозяйства в России, всегда оставались дискуссионными и сложными. На протяжении многовековой истории государство пыталось перестроить аграрный сектор, руководствуясь в основном современными интересами во имя сохранения и упрочнения своих политических позиций и не учитывала стремление крестьянина изменить свою жизнь к лучшему.

Ключевые слова: крестьянство, сельское хозяйство, коллективизация.

Крестьянство на протяжении истории государства являлось социальной силой, с которой действующая власть не могла не считаться в силу его многочисленности. Поэтому отношения государства и крестьянства были ключевой проблемой.

Как известно, союз с крестьянством был для советской власти в годы Гражданской войны и после ее окончания был неоднозначным и противоречивым. Сопrotивление, оказанное крестьянами политике «военного коммунизма» в 1920 г., оказалось достаточно действенным, чтобы власть осознала этот факт и попыталась такой союз заключить.

После начала нэпа, тезис о «союзе рабочего и крестьянина» занял прочное место в советской пропаганде. Между тем уже во время нэпа стала очевидной противоречивость этого союза, так как в городе быстро формировался новый социально-экономический уклад, деревня же оставалась в значительной степени капиталистической (мелкобуржуазной), ведь крестьянин оставался после 1917 г. все тем же товаропроизводителем и собственником. Большевики, как партия пролетариата, считали, что рабочие имеют право руководить крестьянами. А необходимость вести новую экономическую политику, то есть фактически выполнять требования этих крестьян, вызывала сильнейшее раздражение у многих коммунистов [4, с. 192].

На протяжении своей истории, крестьянство оставалось подчиненным сословием, объектом манипулирования для политических сил [12, с. 77; 272]. Не случайно то, что в годы перед сплошной коллективизацией, в партийных постановлениях часто использовался тезис о руководстве города деревней. Как отмечалось в резолюции XV съезда ВКП(б) «О работе в деревне», социалистический город может вести за собой деревню только по пути кооперирования и коллективизации [1, с. 783]. «Новый период и новые формы смычки требуют значительного усиления общения пролетарского города с деревней, как метода укрепления руко-

водящей роли рабочего класса в стране», – следовало в резолюции XVI конференции ВКП(б), состоявшейся в апреле 1929 г. [2, с. 468] И наконец, резолюция, принятая на пленуме ЦК ВКП(б) в ноябре 1929 г. «Об итогах и дальнейших задачах колхозного строительства», закрепила руководящую роль рабочего класса в колхозном движении путем назначения рабочих руководителями колхозов и ответственными работниками во всей колхозной системе [2, с. 468].

Политика новой власти часто шла в разрез с представлениями крестьян о справедливости, разумности, их интересами и потребностями в спокойной, мирной, а, главное, сытой жизни. Крестьяне не чувствовали защиты со стороны государства. Революция, не принеся улучшения, была непонятна сельчанам. Среди крестьян стали часто появляться настроения «прижима города». Характерным примером такого настроения служат разговоры между рабочими и крестьянами. «В настоящее время Вы, рабочие, не даете нам, крестьянам, необходимые промтовары и предметы первой необходимости, а имеющиеся не отпускаете по доведенным ценам, поэтому сейчас Вы от нас не получите ничего. Мы хорошо знаем, что все равно весной Вам хлеб будет нужен и Вы тогда дадите ту цену, которую мы запросим», – говорил зажиточный крестьянин с Воскресенское Самарского уезда в январе 1928 г. [11, с. 142].

Наряду с этими и со стороны середняцкой части деревни отмечалось усиление недовольства городом, обвинение власти, что она «обесценивает крестьянский труд»: «Крестьянский хлеб чрезвычайно дешев, а производственные товары рабочих очень дороги, власть за бесценок скупает весь хлеб и отправляет его за границу, а крестьянам за это ничего не дает. Если будет война, я и остальные крестьяне будем обязательно воевать, но тогда восстановим власть чисто крестьянскую, чтобы крестьяне не жили так, под угнетением рабочих» (середняк Османкин, Бугурусланский уезд) [11, с. 142].

Со стороны отдельных бедняков, кустарей-одиночек отмечается также недовольство создавшимся положением. Характерны в этом отношении разговоры ряда крестьян-бедняков Бугурусланского уезда, смысл которых сводится к тому, что: «Крестьяне поступают правильно, что не везут на рынок хлеб. В этом виновата Советская власть, которая за 10 лет своего существования не смогла поставить промышленность на твердые рельсы».

Таким образом, можно сделать вывод, что в сложившейся ситуации, все слои сельского населения были недовольны разницей между городом и деревней. К концу 20-х гг. власти так и не удалось сформировать из бедноты в союзе со средним крестьянством прочную социальную опору. Более того, навязывание беднякам главной роли в местных органах власти обострило внутрисоциальную ситуацию в деревне и усилило недоверчивое отношение середняков к советской власти, подталкивая их к союзу с зажиточным крестьянством против бедноты. Экономический нажим на крепкие хозяйства разрушил традиционные патерналистские отношения внутри крестьянского общества: зажиточные вынуждены были увольнять наемных работников, отказывались давать в долг, что в условиях нехватки хлеба в деревне (с помощью чрезвычайных мер в ходе хлебозаготовок изымались не только излишки) ставило семьи бедняков на грань физического выживания. В этих условиях часть бедноты продолжала отстаивать общекрестьянские интересы, превратившись в «подкулачников», другие же сделали ставку на безусловную активную поддержку государственной политики или молчаливую покорность.

Негативная реакция средневожского крестьянского населения на политику власти усугублялась общими социально-экономическими условиями: периодическими неурожаями, эпидемиями, недостатком семян, низким уровнем жизни. Но к концу 1920-х гг. отношение резко обострилось в связи с ужесточением налоговой политики, применением чрезвычайных мер в проведении хлебозаготовительной кампании и четкой антикулацкой направленности советской власти. Ориентируясь на противостояние с кулаком, власть сознательно отказывалась от поддержки со стороны зажиточной части крестьянства.

«Союзниками» советской власти накануне коллективизации можно считать основную часть бедноты и некоторое количество середняков (20–25 %). Следует отметить, что недовольство советской властью не могло полностью снять противоречия между отдельными группами крестьянства. Беднота, не всегда одобряла повышение сельхозналога, поддерживала принцип его распределения. Бедняки одобряли лишение кулаков избирательных прав.

Наиболее резкими к 1929 г. были противоречия между сторонниками власти и ее многочисленными противниками, о чем свидетельствует часто прямо противоположная направленность их высказываний.

При изучении материалов о политическом настроении населения характерным является тот факт, что резкий переход госаппарата к работе хлебозаготовок и связанных с ними мероприятий как бы разделили население на два лагеря. В первом лагере оказалось все население, лояльно относящееся к советской власти – середняки, бедняки. Во втором лагере – оказалось кулацко-зажиточная часть населения.

По данным сводки о политическом настроении крестьянства Ульяновского округа, вся «сознательная» часть населения резкость перехода к чрезвычайным мерам объясняет необходимостью для государства денег: «Государству нежны деньги на постройку фабрик, вот и берут, не идти же в петлю к капиталисту», «Нужны государству деньги, а мужик привык, чтобы его подтолкнули». Некоторые же крестьяне откровенно сознаются: «Мы сами знаем, что без палки мы никогда не обойдемся». Как правило, к таким крестьянам относились политически просвещенный актив из среды бедноты. А вот крестьяне, непосредственно страдающие от данной политики, отзываются следующим образом: «Вот так власть. Нет, нет, да нажмет, аж кости трещат». Среди крестьян и есть такое мнение: «В центре что-то неблагополучно и вероятно скоро будет война с Китаем. Деньги, хлеб и т. д. идет за границу, а свое государство разоряется. Коммунисты опять хотят вызвать на восстание, взяться за вилы [9, с. 13].

Хлебозаготовительная кампания стала причиной множества жалоб в Президиум ВЦИК. По Средневолжской области к 1 июля 1928 г. отмечается более 25 официальных жалоб. Больше их количество поступило от зажиточных и середняков. В подавляющем большинстве заявлений ставится вопрос о том, что за торговлю своим хлебом, за его хранение и невыпуск на рынок судить и сажать в тюрьму нельзя. В заявлениях, поступивших после апрельского пленума, крестьяне еще более резко, чем это было раньше, подчеркивают расхождение между линией центра и мест: ссылки на речь т. Калинина о возможности изъятия излишков только у крупных держателей хлеба (более 2000 пуд.), на письмо т. Рыкова о недопустимости административного нажима, на речь т. Сталина о самокритике, на постановления пленума, говорят о том, что центр – это одно, а места – другое. Выходит, что фактически крестьянин-середняк не может свободно распоряжаться своим хлебом, хотя бы в пределах 100–200 пуд.

Судя по заявлениям, крестьяне-середняки и бедняки считают вполне правильным и целесообразным изъятие излишков у кулацких и спекулянтских элементов, но они указывают, что при таком быстром темпе, при таком нажиме сверху низовой аппарат не церемонится ни с кем: ему некогда, он не хочет сесть на скамью подсудимых за халатное отношение [11, с. 315].

Источником для изучения отношения крестьян к власти служат информационные сводки ОГПУ. В связи с изменениями в экономической политике и сворачиванием нэпа, среди крестьян стали появляться разговоры о несостоятельности советской власти и ее пагубном влиянии на торговлю. В период хлебозаготовительной кампании в Средневолжской области отмечены разговоры о том, что «советская власть сознательно разрушает частную торговлю, беря монополию над крестьянином в свои руки»; «государство разрешило частную торговлю, а вместе с тем, жмет частника налогом, он накладывает еще больше на товары, что само государство вздувает цены». Эти настроения подогревались кулаками с перекупщиками. Негативно стала отзываться и беднота: «Своей политикой партия замяла крестьян в полную нищету, крестьяне ничего не делают. Товара в кооперации нет. Крестьянам становится жить хуже», «государство и партия своей политикой дела довели до того, что крестьяне перестали возить хлеб на рынок, а в результате этого мельницы закрывают и рабочих выбрасывают» [10, с. 50].

Во время нарастания экономических затруднений в деревне в связи с хлебозаготовительной кампанией (май – июнь), все чаще против чрезвычайных мер массово выступали беднейшие слои с требованием выдачи хлеба, сопровождаемые лозунгами «бей коммунистов» [9, с. 51]. Продовольственные затруднения в деревне в конце 1920-х гг. затронули город, так как многие крестьяне уходили туда на заработок. Ими отмечалось, что все затруднения связаны с вмешательством власти в жизнь деревни. Вот как оценивал ситуацию рабочий

Рыжев из Сызранского округа: «Чего с нами говорить, как организовывать совхозы да колхозы, да куда поставить коммунистов управляющими, а по правилу, зачем нам организовывать колхозы, дать крестьянам полную свободу и пусть соревнуются между собой в отдельности каждой, а то нашли каких-то кулаков, ведь они только и везут хлеб, пусть кулак развивается, мы с ним больше увидим прибыли, а если мы построим колхозы, то хлеб к рабочему не попадет и у крестьян не будет, государство его будет отправлять за границу» [8, с. 88].

Для средневожского крестьянства было характерно недовольство представителями советского государства на местах в сочетании с верой в справедливость власти центра: «Ленин не так делает, не такие издает законы, это на местах – уезды или губерния» [5, с. 59]. Но были и такие, кто осмеливался писать о своем тяжелом положении – «Так попробуй ты ВКП Средневожский и ты, ВКП из Москвы, не пишите бумажных депешек, а смените покои свои на нашу действительную трудную и трудовую работу, а нас «поселите» к себе. Вот тогда вы увидите только, легко или трудно судить издаека, что много процентов не вышло запасного хлеба, а сидеть и приказывать это легко и дурак (их у нас совсем нет, они только у вас) в день быть может и тысячу их настроит – сих приказов, а вот сущности самой – что хлеба-то нет, он никогда не поймет – и сколько Иванов, Петров и Степанов погибли сейчас, счету нет, а ты ВКП с твердым взглядом и крепкою волей изречешь свой приказ, совсем ни на йоту не имея понятия – что такое крестьянин и как ему трудно живется! Ты пойдй вот к нему, посмотри, поработай, а он пусть прикажет, – вот тогда мы поверим, что есть правда и в вас...», отмечал неизвестный крестьянин Среднего Поволжья в письме в ЦК ВКП(б) [9, с. 62]. Действительно, у крестьян был повод недоверительно относиться к низовому аппарату. Нередки были случаи пьянства советских и партийных руководителей на рабочем месте. Например, в письме из села Кротово Бугурусланского округа секретарю средневожского обкома М. М. Хатаевичу отмечается, что нередки случаи совместных пьянок председателя сельсовета, секретаря ячейки ВКП(б) и кулака, лишённого избирательных прав [9, с. 62]. Естественно, это вызывало негативное отношение бедняков, а также отражалось на работе партячеек и сельсоветов.

Современные исследования свидетельствуют, что ситуация в деревне была достаточно напряженной: анализ крестьянских писем показал в 1925 г., что 64,7 % крестьян, высказавших отношение к советской власти, относилось к ней позитивно, но 96,3 % из них были недовольны местными органами власти [3, с. 238].

Стремясь к защите своих прав, крестьяне во второй половине 1920-х гг. все чаще выдвигали требование организации крестьянских союзов. Крестьяне принимали крестьянский союз как своего рода профсоюз, который будет бороться за улучшение их жизни «как у рабочих». В РСФСР в начале 1926 г. отмечалось 455 случаев агитации за создание таких союзов, а через год в 1927 г. – уже 903 [6, с. 131]. В Средневожской области в январе 1928 г., ярким проявлением недовольства стали служить разговоры о необходимости организации крестьянских союзов, а мотивами служат разговоры: «у рабочих есть профсоюзы, у крестьян нет, потому что интересы защищать некому» [10, с. 175].

В 1927 г. по области было зарегистрировано 38 случаев разговоров о крестсоюзах. Разговоры о крестсоюзах в основном вели зажиточные слои населения деревни (середняки – 24, бедняки – 4, невыявленные – 4) [10, с. 179]. Так в с. Богдановке Бузулукского уезда крестьянин, присутствуя в избе-читальни, говорил: «Создайте сейчас же социализм, а если вы не можете, то значит вы – коммунисты, те же самые попы – проповедуете, а ничего не делаете. Была революция – рабочие добились для себя всего, а крестьяне – ничего, у рабочих есть свой союз, а у крестьян – нет» [7, с. 565].

Однако власть отвергала создание в селе организации, способной повысить организованность и самостоятельность крестьянства, усилить свое влияние в стране.

В 1927/28 г., во время хлебного кризиса, в деревне снова, как и во время продразверстки, прятали хлеб от государственных заготовителей. В 1928 г. резко возросло по сравнению с 1927 г. количество терактов, совершенных в деревне. В 1927 г. их было 226, а в 1928 г. – уже 702. А в четвертом квартале 1928 г. был совершен 371 теракт – больше чем за весь 1927 г. Количество терактов в течение 1928 г. постоянно возрастало (в первом квартале – 88, в четвертом – 371)

[1, с. 245]. В конце 1928 – начале 1929 гг. был отмечен 5721 случай различных выступлений в деревне. В 28,5 % это была агитация, 20 % – насильственное воздействие на бедняков, 14,2 % – созыв кулацких собраний. В 1929 г. зарегистрировано до 1300 крестьянских (в советской историографии называемые «кулацкими») мятежей. В Средневолжской области за время перевыборной кампании отмечалось 9 убийств и 16 покушений, 44 избиения, 23 поджога [1, с. 245].

Колебание и недовольство бедняцких и середняцких слоев деревни, в ряде районов области использовались кулачеством и другими контрреволюционными элементами, повысившими свою активность вплоть до организации в нескольких случаях открытых антисоветских выступлений, оказавшихся возможными только вследствие чрезвычайной слабости и низкого уровня партийных и советских органов в этих районах.

Областной Бюро ЦК ВКП(б) отмечал до 30 случаев, имевших место по всей области за последние 6–7 месяцев 1929 г. кулацкого террора (убийства, избиения, поджоги и т. д.), направленных против партийных и советских работников деревни.

Можно говорить о том, что в деревне наиболее ярко проявилось основное противоречие нэпа – между экономическими задачами (восстановление и развитие экономики) и политической целью, официально декларируемой как укрепление союза рабочего класса и трудового крестьянства, а в действительности – оформление жесткой однопартийной системы управления с подавлением любой, даже иллюзорной альтернативы. Это основное противоречие предопределило и зигзаги официальной политики в отношении крестьянства. Восстановление сельской экономики, невозможное без расширения крестьянской хозяйственной инициативы, неизбежно вело к увеличению количества крепких середняцких и зажиточных хозяйств, которые, с точки зрения власти, априорно были противниками советской власти. Союзником пролетариата считались лишь деревенская беднота и батрачество, т. е., в соответствии с традиционными крестьянскими представлениями, часть сельского общества с самым низким социальным статусом. «Трудовое среднее крестьянство», которое составляло большинство сельского населения, расценивалось как крайне непоследовательный союзник бедноты в борьбе с кулачеством. Необходимо упомянуть и то, что правящая элита плохо представляла реальную ситуацию в деревне, переоценивала степень политизированности и социального расслоения и, соответственно, нередко игнорировала наличие общекрестьянских интересов, прежде всего экономических. Защита этих интересов расценивалась как кулацкие выступления.

Список литературы:

1. Документы свидетельствуют... – М., 1989.
2. КПСС в резолюциях, решениях и съездах, конференциях и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 4. – М., 1984.
3. Кудюкина М. М. Крестьянство и власть в 1920-е гг. // Крестьянство и власть в истории России XX в.: сборник научных статей участников Международного круглого стола журнала «Власть» и Института социологии РАН (12 ноября 2010 г.). – М., 2011.
4. Митров А. Г. Верхневолжская деревня. – Кострома, 2005.
5. Петрянина Л. Ю. Отношение крестьянства Среднего Поволжья к советской власти в период новой экономической политики // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 96.
6. Сидоров А. В. Классовая борьба. – М., 1978.
7. Советская деревня глазами ВЧК – ОГПУ – НКВД. Т. 2. – М., 2000.
8. СОГАСПИ Ф. 1141. Куйбышевский краевой комитет ВКП(б), г. Куйбышев. Оп. 20. Д. 88, 149.
9. СОГАСПИ Ф. 655. Средневолжский областной комитет ВКП(б), г. Самара. Оп. 1. Д. 1, 4, 16; Оп. 5. Д. 107, 362, 480, 628.
10. СОГАСПИ. Ф 1. Самарский губернский комитет ВКП(б). г. Самара. Оп. 1. Д. 2000, 2062, 2116, 2127, 2402, 2578.
11. Трагедия советской деревни. Т. 1. – М., 1999.
12. Шанин Т. Крестьянство как политический фактор // Великий незнакомец: крестьяне и фермеры в современном мире. – М., 1992.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Микушкина Алина Юрьевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Т. А. Ахрямкина

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы готовности старших дошкольников к обучению в школе, раскрыто особое значение социального и эмоционального компонентов. Обосновывается необходимость развития эмоционального интеллекта, его значение для успешной социализации ребенка. Анализируется сущность понятия «эмоциональный интеллект», рассматриваются его структурные компоненты.

Ключевые слова: готовность к школе, эмоциональный интеллект, старший дошкольник, социальные эмоции.

Проблема готовности ребенка к школе не теряет актуальности несмотря на то, что трансформируется содержание обучения, изменяются условия обучения детей, появляются новые его форматы. На современном этапе развития системы образования появляются новые значимые компоненты готовности к школе.

Начало обучения в школе сопряжено с появлением новых задач, разрешение которых может обеспечить ребенку успешный переход на новый этап личностного и социального развития, легко пройти адаптационный период.

Момент поступления в школу сопровождается кризисом семи лет, началом нового возрастного периода и новой социальной ролью школьника. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность. Незнакомая обстановка, новый детский коллектив, другой уровень взаимодействия со взрослым, качественно новый объем информации приносит первокласснику дискомфорт. Процесс адаптации бывших дошкольников к школе является важнейшей задачей для учителей и родителей. Цель взаимодействия родителей и педагогов в первом классе – обеспечить максимально мягкое приспособление ребенка к условиям школы. Успешность усвоения учебного материала во многом зависит от уровня развития эмоциональной сферы учащихся.

Некоторое время назад, большее значение уделялось развитию интеллектуальной сферы, значимость развития эмоциональной сферы была не учтена. Сегодня особое значение уделяется проблеме развития эмоционального интеллекта старших дошкольников, поскольку именно в старшем дошкольном возрасте, по мнению большого количества ученых, происходит формирование эмоциональной сферы как таковой. Более того, они полагают, что развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте может привести к успеху в дальнейшей жизни в целом.

Отсутствие обоснованной научной теоретической базы эмоционального развития детей потребовало проведения дополнительного изучения.

В настоящее время в педагогической науке отсутствует единая позиция о компонентах готовности к школе и их целостности. Разные исследователи добавляют в это понятие целый ряд взаимосвязанных компонентов, демонстрируя плюрализм мнений и трактовок. Так, Н. И. Гуткина [5], вслед за Л. Шванцарой, выделяет эмоциональную, социальную и умственную готовность. Д. Б. Эльконин в качестве условий успешности обучения в школе отмечает: произвольность поведения на основе прогноза его последствий, обобщение переживаний, полимотивированность поведения [13].

Согласно Н. Г. Салминой, о достижении дошкольником готовности к школе можно судить по уровню произвольности, особенностям общения со взрослыми и сверстниками, в том числе нормативного, и развития эмоциональной сферы [11].

По мнению Н. И. Вьюновой, К. М. Гайдар, Л. В. Темновой, в структуре исследуемого феномена представлены психомоторная, интеллектуальная, эмоционально-волевая, личностная, мотивационная, социально-психологическая готовность к школе [4].

Таким образом, до последнего времени в трактовке понятия «готовности детей к школе» доминируют способности и навыки, значимые для обеспечения учебной деятельности: развитие зрительной и слухоречевой памяти и словесно-логического мышления, мелкой моторики и внимания, что сужало школу до института, призванного передавать ребенку знания. При этом современный этап развития системы образования предъявляет к готовности несколько иные требования, выводя на передний план социальный и эмоциональный компоненты, а ФГОС НОО в качестве результатов обучения определяет в том числе социальную и эмоциональную компетентность.

Эмоциональная готовность к школе подразумевает у будущего первоклассника комплекс взаимосвязанных качеств, призванных помочь ребенку преодолевать эмоциональную неуверенность, тревожность, которые препятствуют усвоению необходимых учебных навыков или могут привести к изменению поведения. Социальная готовность к школе связана с эмоциональной достаточно тесно, поскольку ребенок с приходом в школу включается в целый ряд новых сообществ: класс, спортивная секция, кружок, у него появляется много новых контактов, связей и отношений в которые он ежедневно вступает и поддерживает в течение продолжительного времени.

Развитие социальных эмоций является фундаментом социально-личностного развития дошкольников и младших школьников, а его показателями признаны эмпатия, сочувствие, сопереживание другим, то есть комплекс переживаний детьми своего отношения к окружающим. Эмоциональная жизнь детей этой возрастной группы очень насыщена, и зачастую определяет успешность их деятельности, взаимодействия с другими, опосредует поведение [9].

Формирование социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, как указывают Е. М. Корж и Ю. А. Прокофьев, происходит параллельно с процессом усвоения ценностных ориентаций, традиции, культурных и этических норм [7].

Подобная переориентация системы образования на социально-личностное развитие, в противовес когнитивному, актуализировала дихотомию «логический» – «эмоциональный» интеллект, и понятие эмоционального интеллекта все чаще разрабатывается не только психологами, но и педагогами, и его развитие как компонента готовности к школе становится одной из задач дошкольного образовательного учреждения.

Л. С. Выготский назвал интеллектуальный момент, который присутствует между переживанием и непосредственным поступком «смысловым переживанием», а единство аффекта и интеллекта обнаруживается как во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях развития, так и в динамичности этой связи, причем той или иной ступени в развитии мышления соответствует определенная ступень в развитии аффекта [3]. В настоящее время психологи называют это явление другим термином – эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект, согласно И. Н. Андреевой, характеризуют «способности к наблюдению собственных эмоций и эмоций других лиц, различению их и применению этих сведений для управления мышлением и действиями» [1, с. 53], а лица с хорошо развитым эмоциональным интеллектом успешно различают свои чувства и чувства других людей, точно и адекватно выражают эмоции и демонстрируют способность к управлению эмоциональной сферой. Эти способности и умения способствуют адаптивности и высокой эффективности в общении и групповой / коллективной деятельности.

Д. В. Люсин эмоциональный интеллект также понимает как регуляция своих и чужих эмоций и чувств и управление ими. Способность к пониманию эмоций, по представлениям ученого, означает следующее: индивид способен распознать эмоцию, идентифицировать её, ему доступно понимание причин, появившимся чувствам и эмоциям, и последствия, к которым ее переживание возможно приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что индивид способен контролировать силу проявления и внешнее выражение эмоций, преимущественно в сторону снижения их интенсивности, а также способен произвольно вызвать определенные чувства. Таким образом, способность понимать, различать чувства и эмоции, а главное, ими управлять, может быть направлено на себя, а так же на других людей, автор выделяет два вида эмоционального интеллекта – внутри личностного и межличностного.

Разработанное Д. В. Люсиным представление об эмоциональном интеллекте включает умственные способности, которые выражаются в качестве и скорости усвоения эмоциональной информации; понимание эмоций как о ценном источнике информации о себе и о других людях и т. п.; эмоциональная устойчивость, чувствительность, лабильность [8].

Эмоциональный интеллект концентрируется на определении и применении личных эмоций и чувств, а так же эмоций других людей для разрешения проблем взаимодействия и общения и регуляции поведения и, согласно В. К. Загвоздкину, включает следующие способности: знание собственных эмоций, способность опознать и назвать испытываемые чувства; адекватно испытывать и выражать чувства, управлять собственными эмоциями, обладать эмпатией, уметь чувствовать состояние, чувства других людей, наличие социальной компетентности как способности, обеспечивающей успешное общение [6].

Таким образом, личность с развитым эмоциональным интеллектом должна иметь способности к пониманию социальных эмоций, а также управлению ими, что обеспечивает эффективное взаимодействие с окружающими.

В целом ряде исследований отражены взаимосвязи эмоционального интеллекта и успешности обучения школьников. Так, Д. В. Фурсовой показано, что этот эффект объясняется тем, что эмоциональное понимание может позволить «повысить самостоятельность и уверенность в себе, ответственно поступать в ситуации выбора, проводить эффективную коммуникацию в социуме, спокойно реагировать на критическую или конфликтную ситуацию, справиться со своими эмоциями при стрессе» [12].

А. И. Савенков полагает эмоциональный интеллект предиктором жизненного успеха, не ограничиваясь рассмотрением более узкой сферы обучения в школе. В качестве примеров он приводит следующие социальные навыки, которые формируются у человека с высоким показателем эмоционального интеллекта: способность устанавливать и поддерживать межличностные отношения, ориентироваться в разноплановых социальных ситуациях, ориентироваться в эмоциональных состояниях и личностных особенностях других людей и выбирать адекватные способы взаимодействия с ними, успешно реализуя их в непосредственном общении [10].

Дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают лучшими когнитивными, вербальными способностями и коммуникативными навыками. Развивая эмоциональную сферу, мы учим детей справляться со сложными ситуациями – они не закрываются в себе, легче находят общий язык со сверстниками, обладают большей способностью к пониманию себя и окружающих.

От уровня развития эмоционального интеллекта зависит умение понимать чувства и эмоции других людей, а также влиять на них для выстраивания отношений сотрудничества. Если человек понимает то, что чувствуют окружающие, он понимает то, что движет людьми, их цели, их настроение. Таким образом, взаимодействовать в коллективе ему будет проще, комфортнее. А умение рабтрать с другими людьми позволяет получить больше опыта, расширить свой кругозор, избежать конфликтных, а, значит, стрессовых ситуаций.

Итак, готовность к школе предполагает наличие у ребенка совокупности личностных качеств, которые способны обеспечить ему успешность в различных аспектах школьной жизни: обучении и налаживании и поддержании отношений с учителем и одноклассниками, и поэтому особую значимость приобретают эмоциональная (способность не бояться нового, уверенность в себе и своих силах, умение справляться с различными негативными переживаниями) и социальная (умение слушать других, понимать значение правил школьной жизни и умение соблюдать их, умение конструктивно решать возникающие конфликты, способность ощущать себя членом класса) готовность к обучению в школе. В связи с этим в науке и практике все чаще фигурирует понятие эмоционального интеллекта как показателя и условия готовности ребенка к обучению в школе, так как без его достаточного уровня, который характеризуется умением понимать и различать чувства и эмоции, регулировать своё эмоциональное состояние, может быть затруднена коммуникация между детьми.

Итак, в настоящее время, эмоциональный интеллект является индикатором эффективного общения, рассматривается как предпосылка высокого уровня физического и психиче-

ского здоровья и успешности обучения, то есть обеспечивает формирование качеств, значимых для успешной адаптации ребёнка к процессу обучения в начальной школе, так как понимание эмоционального контекста происходящего способно улучшить адаптационные возможности ребенка при переходе на новую ступень социально-личностного развития, «прожить» возрастной кризис, успешно начать обучение в школе.

Список литературы:

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ – Петербург, 2012. – 288 с.
2. Познавательное и социальное развитие дошкольников в контексте готовности к школе / А. Н. Веракса, В. А. Якупова, О. В. Алмазова, М. Н. Мартыненко // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnoe-i-sotsialnoe-razvitiye-doshkolnikov-v-kontekste-gotovnosti-k-shkole-1> (дата обращения: 19.11.2021).
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Вьюнова Н. И., Гайдар К. М., Темнова Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Психолого-педагогические основы. – М.: Академический проект, 2005. – 256 с.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000. – 184 с.
6. Загвоздкин В. К. Эмоциональная готовность к школе – общая задача семьи и ДОУ // СДО. – 2013. – № 10 (42). – С. 97–103.
7. Корж Е. М., Прокофьев Ю. А. Проблема личностной готовности к школьному обучению старших дошкольников // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 3 (83). – С. 24–32.
8. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 29–39.
9. Макаров А. В., Цыбуленкова Т. С. Условия развития социального интеллекта дошкольников // ScienceTime. – 2015. – № 7. – С. 178.
10. Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 30–38.
11. Салмина Н. Г., Филимонова О. Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. – М.: МГПУ, 2006. – 210 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Митина Дарья Владимировна

Филологический факультет, 3 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. п. н., доцент Л. А. Шанская

Аннотация. В статье рассматривается значение ролевых игр для развития диалогических навыков и умений на уроках иностранного языка на начальной ступени обучения. Автор выделяет некоторые требования к ролевым играм, правила их проведения, определяет цель, задачи и этапы подготовки и проведения ролевой игры в младших классах. В качестве исследовательской задачи автором была разработана ролевая игра по теме *Mu toys* для 3-го класса на основе учебника И. Н. Верещагиной, Т. А. Притыкиной, К. А. Бондаренко, О. В. Афанасьевой «English», Lesson 3.

Ключевые слова: ролевые игры, диалогические умения, иностранный язык, английский язык, начальная ступень обучения, диалогические умения, коммуникативная компетенция, диалог, творческое мышление.

Многие педагоги и психологи считают, что изучение иностранного языка стоит начинать в раннем возрасте, как только ребенок освоил базовый уровень говорения на родном языке. Очень важно привить ребенку интерес к иностранному языку с самого первого занятия, чтобы не отбить желание изучать его в дальнейшем. При этом детей необходимо обучать не столько теоретическим знаниям, сколько развивать в них умение применять данные знания на практике. Это можно сделать, погружая ученика в реальную ситуацию, в которой необходимо будет использовать изученный материал. Один из способов погружения в реальную ситуацию – диалог. Мы полагаем, что активное использование ролевой игры на уроках английского языка помогает учащимся развивать их диалогические умения и творческое мышление, создавая при этом более интересную обстановку на уроке.

Задача педагога ответственно и внимательно подходить к процессу отбора и разработки ролевых игр. Ролевая игра представляет собой полноценный цикл взаимодействия учителя и учеников, который включает в себя подготовку самой игры, этапы ее проведения и, по завершению, анализ её результатов.

Педагогу следует проявлять осторожность в исправлении ошибок учащихся. Не стоит постоянно исправлять говорящего в процессе игры – так можно лишь отбить у ученика мотивацию и желание продолжать участвовать в игре.

Г. А. Китайгородская предлагает следующий подход к исправлению ошибок учащихся:

1. Ошибка – нормальное явление процесса обучения.
2. Исправлять нужно ошибки, а не учащегося.
3. Нельзя исправлять ошибку, допущенную учащимся в момент творческого речевого акта.
4. Исправлять ошибку следует тогда, когда она искажает или делает непонятным смысл высказывания.
5. Исправление ошибки должно всегда носить характер предъявления и повторения правильной формы за преподавателем [2].

В данной статье представлена наша разработка ролевой игры по теме *My toys* для 3-го класса, на основе учебника «English», Lesson 3 (авторы И. Н. Верещагина, Т. А. Притыкина, К. А. Бондаренко, О. В. Афанасьева). Данный учебник хорошо подходит для составления ролевых игр на основе представленных в нем тем. Он содержит большое количество речевых конструкций, с которыми учащиеся должны ознакомиться перед составлением диалога.

Игра Visiting a wizard

Целью игры является развитие навыков диалогического общения. Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1. Формирование умений диалогического общения.
2. Формирование коммуникативной компетенции.
3. Отработка и закрепление лексических единиц по теме *My toys*.
4. Тренировка конструкций «Do you want to play...?», «I'd love to».
5. Воспитание уважительного отношения участников игры друг к другу, а именно проговаривание правил поведения перед началом игры: слушать, не перебивая друг друга, проявлять терпение и т. д.
6. Повышение интереса к изучению английского языка.
7. Развитие творческого потенциала учащихся, так как дети сами решают то, какой предмет они хотят загадать, какого он цвета, а учащийся, играющий роль волшебника может различными способами «наколдовать данный предмет».

Игра проходит как посещение замка волшебника, который хочет поиграть со своими гостями. Волшебник может наколдовать и подарить любые игрушки, которые загадывают учащиеся (из списка изученной лексики – названий игрушек). Задача волшебника узнать у участников, с какими игрушками они хотят поиграть. Задача гостей правильно сообщить волшебнику, какие игрушки они выбрали, вспоминая необходимую лексику и грамматические конструкции.

Остановимся на задачах учителя при разработке ролевой игры для развития диалогической речи. Педагогу следует:

1. Учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся.
2. Учитывать уровень знаний учащихся.
3. Продумать цель и ожидаемый результат игры.
4. Подобрать лексические единицы, соответствующие теме ролевой игры.
5. Продумать роли и их задачи.

При составлении данной игры из оборудования потребуются карточки с прописанными ролями, карточки с изображением игрушек, проектор, на котором изображен замок волшебника. Игра, в которую по очереди включаются все учащиеся, рассчитана примерно на 20 минут.

Перед проведением игры важно повторить с учащимися необходимые конструкции, а также познакомить с диалогом, который будет использован как модель в данной ролевой игре. В начальных классах ученики ещё не владеют навыками свободного говорения, однако, у них уже развита способность вести диалог, опираясь на образец. При его заучивании отрабатываются некоторые фразы, устойчивые конструкции. Далее учащиеся составляют свои собственные реплики, добавляя новые лексические единицы, заменяя некоторые слова, сохраняя при этом основу диалога.

Регулярное проведение подобных ролевых игр способствует формированию у учащихся элементарной коммуникативной компетенции, в частности, умений диалогического общения в рамках изученных тем. С помощью таких коротких и простых игр ученики смогут закрепить и научиться свободно пользоваться лексическими единицами по теме, усвоить элементарные речевые клише, развивая при этом свой творческий потенциал, не теряя интереса к изучению иностранного языка.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / под ред. В. Колбановского – М., 2019. – 368 с.
2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учебное пособие. – М.: Высш. шк., 2009. – 277 с.
3. Мендыбаева Р. К., Калиева А. А. Обучение через диалог. – URL: http://www.rusnauka.com/15_EISN_2017/Philologia/1_225693.doc.htm (дата обращения: 17.04.2022).
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку: учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСА ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ «ИСКУССТВО ОПТИМИЗМА» ДЛЯ СНИЖЕНИЯ РИСКОВ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ФАКТОРОВ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Михайлова Алина Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. психол. н., доцент Е. Н. Устюжанинова

Аннотация. В работе представлены результаты апробации авторского комплекса профилактических упражнений для снижения рисков возникновения факторов выученной беспомощности у подростков.

Ключевые слова: выученная беспомощность, профилактика выученной беспомощности, атрибутивный стиль взаимодействия, личностная ответственность.

Двадцать первый век внес серьезные изменения к обучению детей в школе: внедрение информационных технологий, а именно дистанционного обучения, изучение детьми двух и более иностранных языков, введение нового вида выпускных экзаменов – все эти факторы требуют от школьников быстрого и качественного усвоения материала. Реалии современной жизни напрямую связаны с весомым количеством трудностей, проблем и препятствий, которые человеку не-

обходимо преодолевать. Но, как известно, не все получается с первого раза. На этом этапе часто формируется выученная беспомощность. Центральной проблемой данного феномена является отсутствие желания контролировать ситуацию, свое поведение в ее контексте, а поддержание контроля, в свою очередь, считается элементарным стремлением живого организма. Формирование выученной беспомощности включает в себя ведущую роль атрибутивного стиля и его связи с депрессией. Так как выученная беспомощность – это хроническое состояние, которое может привести к проблемам со здоровьем и ухудшению качества жизни в целом.

Впервые идея о существовании данного феномена была выдвинута в 1967 году в работах американского психолога М. Селигмана, который в процессе наблюдения за результатами, специально организованных физиологами, экспериментов обнаружил закономерность: собаки, участвующие в исследовании отказывались от попыток преодолеть стрессовую ситуацию не стремясь избежать воздействия стрессогенного фактора [3].

Американский психолог Д. Хирото в 1974 году организовал похожий эксперимент, но с участием людей. В качестве основных результатов эксперимента Д. Хирото можно выделить две теории, свидетельствующие, что: во-первых, у людей существует установленный на животных механизм возникновения выученной беспомощности, во-вторых, беспомощность легко переносится на другие ситуации, следовательно, обладает генерализацией [4].

В детской психологии идеи о существовании и формировании феномена выученной беспомощности также берут свое начало в исследованиях американских психологов в 70-е годы XX века. В работах К. Двек, описаны результаты исследований, которые демонстрировали, что ряд детей имеет четкую установку на то, что неудача в деятельности является результатом того, что они не имеют возможности контролировать происходящую ситуацию [2].

Большая часть исследований выученной беспомощности посвящена изучению роли атрибутивного стиля в формировании данного феномена и его связи с депрессией.

Атрибутивный стиль – это характерный способ, которым люди объясняют причины различных событий. Понятие атрибутивного стиля является ключевым в теории выученной беспомощности М. Селигмана [3].

М. Селигман и его коллеги продемонстрировали существование причинной связи между объяснительным стилем, с одной стороны, и учебной успеваемостью с другой.

Также для современной психологии актуальным аспектом в вопросе формирования выученной беспомощности является изучение личностной ответственности. Экспериментальные данные подтверждают, что в результате прошлого опыта человек может обучаться «беспомощному» поведению [1].

Исходя из проведенного анализа теоретического материала, можно констатировать тот факт, что формирование выученной беспомощности можно предотвратить развитием оптимистического атрибутивного стиля взаимодействия, повышением уровня личностной ответственности, самооценки и уважения к себе. На основе описанных подходов к изучению и коррекции выученной беспомощности был разработан комплекс профилактических упражнений для снижения риска формирования выученной беспомощности у подростков.

Исследование проводилось на базе МБОУ Школы № 45 г. о. Самара. В исследование приняло участие 24 учащихся 9-х классов. Цель формирующего эксперимента состояла в выявлении влияния комплекса профилактических упражнений «Искусство оптимизма» на снижение уровня пессимистического атрибутивного стиля взаимодействия подростков.

Цель – сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся, формирование основ толерантной коммуникативной культуры, овладение навыками оптимистического атрибутивного стиля деятельности и умением применять полученные знания в трудных жизненных ситуациях.

Продолжительность занятия – 45 минут. Количество упражнений – 5.

Материалы и оборудование: мультимедийная презентация и листы бумаги.

На первом этапе исследования было проведено исследования «стартового уровня» сформированности выученной беспомощности, личностной ответственности и вида атрибутивного стиля взаимодействия учащихся, при помощи следующих стандартизированных методик:

- «Детский опросник оптимистического пессимистического стиля объяснения», разработанный Т. О. Гордеевой, О. В. Крыловой и Е. А. Лавриненко на основе методики CASQ.
- «Многомерно-функциональная диагностика ответственности» (ОТВ–70) – В. П. Прядеин.
- Тест «Принятие ответственности» – В. П. Прядеин.

При обработке результатов до проведения комплекса профилактических упражнений методом Манна – Уитни в программе SPSS были установлены незначительные различия во всех показателях между контрольной и экспериментальной группой.

После реализации комплекса «Искусство оптимизма», было проведено повторное диагностическое обследование, для выявления его эффективности в снижении пессимистического атрибутивного стиля взаимодействия подростков и уменьшению рисков формирования выученной беспомощности.

Методом Вилкоксона в программе SPSS было установлено, что присутствуют значимые различия во всех измеряемых показателях в экспериментальной группе, а вот значимых различий между первым и вторым измерением в контрольной группе не обнаружено.

На основе выше изложенного материала можно утверждать, что именно в процессе проведения занятия по комплексу профилактических упражнений «Искусство оптимизма» для участников были созданы условия, способствующие снижению пессимистического атрибутивного стиля объяснения успехов и неудач.

Комплекс упражнений способствовал формированию основ толерантной коммуникативной культуры, овладение навыками оптимистического атрибутивного стиля деятельности и умением применять полученные знания в трудных жизненных ситуациях.

Показатель личностной ответственности существенно увеличился, что способствовало формированию навыка эмпатийного отношения к окружающим, а следовательно, увеличению оптимистического атрибутивного стиля взаимодействия.

Общий уровень оптимизма, а также показатель уровня оптимизма в ситуациях успеха и неудач, после проведенного комплекса профилактических упражнений стал характеризоваться высоким значением, что способствовало уменьшению рисков возникновения выученной беспомощности у участников экспериментальной группы.

Значимые изменения вышеперечисленных характеристик развития оптимистического атрибутивного стиля взаимодействия подростков свидетельствуют о повышении уровня устойчивости к формированию выученной беспомощности, осмыслению ценности оптимизма в трудных жизненных ситуациях и выработанных в процессе занятия навыков оптимистического атрибутивного стиля объяснения в ситуациях успехов и неудач.

Как показало проведенное исследование, выученная беспомощность, являясь одной из самых актуальных проблем современной системы образования, подлежит профилактике и коррекции.

Список литературы:

1. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования / пер. с англ. М. С. Жамкочьян; под ред. В. С. Магуна. – М., 2001.
2. Рокицкая Ю. А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у подростков: монография. – Челябинск, 2017.
3. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // Журнал практического психолога. – 2000. – № 3-4. – С. 218–235.
4. Hiroto D. Locus of control and learned helplessness // Journal of Experimental Psychology. – 1974. – Vol. 102, no. 2. – P. 187–193.

СПОСОБЫ ДИСЦИПЛИНИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ

Набиуллина Ильмира Ильнаровна

Филологический факультет, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – ст. преподаватель Е. В. Лизунова

Аннотация. В статье рассматривается проблема нарушения дисциплины во время уроков. Особое внимание уделено выделению и описанию способов дисциплинирования обучающихся. В качестве исследовательской задачи автором определена попытка оценить эффективность использования выделенных способов дисциплинирования на практике. Приведены результаты анкетирования действующих педагогов и обучающихся.

Ключевые слова: дисциплинирование, дисциплина, способы дисциплинирования, деятельность.

Проблема дисциплины учащихся является одним из ключевых аспектов школьной жизни, который беспокоит педагогов в течение многих десятилетий. Нарушение порядка затрудняет проведение учебных занятий и мешает подготовке обучающихся к соблюдению общественных норм. Ввиду этого, педагогам необходимо проводить большую воспитательную работу, направленную на предупреждение нарушения дисциплины и порядка.

Дисциплина – это наличие твердо установленного порядка, определенных правил и требований, соблюдение которых является обязательным для всех членов коллектива. Что касается школьной дисциплины, то она требует обязательного выполнения требований старших (т. е. педагогов, администрации школы); для нее характерно признание детьми авторитета педагогов, родителей [3].

Дисциплина – это не то, с чем ребенок рождается, это то, что необходимо в него «вложить». Исходя из этого, дисциплинированность – определенный общий результат воспитания, включающий в себя и образовательный процесс, и процесс организации характера. Правильное решение вопроса соблюдения дисциплины – это решение проблемы сохранения детской, школьной свободы как главного условия здорового развития ребенка.

Учащиеся выбирают определенное поведение в определенных обстоятельствах, так же и на уроках. Большое значение имеет качество отношений между педагогом и учащимся и атмосфера класса. Изучив работы по данной проблеме, выделим основные причины нарушения дисциплины:

- нарушения нервно-психического развития детей. Учащимся с данными нарушениями, сложно просидеть весь урок, поэтому они пытаются развлекать себя любыми способами;
- попустительский стиль воспитания в семье. Родители заняты своими делами и дают ребенку полную свободу, что в результате приводит к полному непослушанию;
- неверная расстановка акцентов при подготовке детей к обучению в школе. В настоящее время дошкольников учат читать и считать, но важнее научить ребенка слушать и слышать, выполнять все требования учителя и спокойно сидеть в течение 40–45 минут;
- привлечение внимания к себе. Такое поведение присуще детям, которые не получают необходимого внимания от родителей, родственников и друзей;
- установление власти. Нередко учащиеся, чтобы показать свое бесстрашие и непоклонность, задевают педагога, не обращают внимания на его замечания и становятся причинами срывов уроков;
- эффект стадности, которому подвластно большинство учащихся. Чаще всего это присуще подросткам, стремящимся стать «своими» в классе, не стать изгоем;
- неподготовленность педагога к уроку. Из-за непродуманности структуры урока возникают паузы, недопонимания, вследствие чего интерес учащихся пропадает, и они начинают заниматься своими делами;
- отсутствие уважения к педагогу. Педагог не смог установить авторитет перед учащимися, или он сам не умеет слышать и слушать их, или же не знает того, что требует от учащихся и т. п. [1, 2, 4, 5].

На основе работ по данной проблеме таких авторов, как Г. Б. Мониной, М. П. Кулаченко, И. Н. Зайдман и других, способы дисциплинирования можно объединить в две категории: связанные с деятельностью педагога и связанные с деятельностью учащихся.

Среди способов дисциплинирования, связанных с деятельностью педагога, из невербальных средств регуляции поведения отметим эффективность такого способа, как изменение педагогом тона и громкости голоса. Это означает, что педагогу необходимо не кричать, а наоборот, выдержать паузу, начать говорить тихо; дополнительно описать ситуацию, в которой некомфортно работать.

Вторым способом дисциплинирования, связанным с деятельностью педагога, из возможных вербальных реакций на нарушение дисциплины отметим «Я-высказывания». Они позволяют безоценочно описать ситуацию, показать классу проблему и разделить с ними ответственность за порядок. «Я-высказывание» дает возможность избежать давления и прямых обвинений.

Третий способ из этой категории – визуальный контакт с учащимся, нарушающим дисциплину, чтобы не отвлекать остальных и включить ребенка в учебный процесс.

Суть четвертого способа «разделение места преподавания и места дисциплинирования» заключается в том, что пространственное положение, из которого происходит решение проблем с дисциплиной, должно быть отделено от пространства обучения.

Первым способом дисциплинирования, связанным с деятельностью учащихся, является физкультминутка. Нарушения порядка на уроке часто свидетельствуют об усталости учащихся. Продуктивнее всего в таких случаях и работает физкультминутка. Смена деятельности позволяет переключить внимание и снизить напряжение.

Необходимо давать максимально четкие установки, так как они позволяют предупредить вопросы и возможность нарушить дисциплину.

Еще одним способом дисциплинирования в этой категории является использование условных сигналов. Суть способа заключается в том, что педагог устанавливает правило – условный сигнал = создание тишины и концентрация внимания на педагога.

Можно предложить учащимся встать и задать им вопросы, которые позволят отрефлексировать сложившуюся ситуацию: «Почему я попросила вас встать?», «Что происходит в классе на данный момент?», «Что нужно сделать, чтобы продолжить урок?» и т. п.

Был проведен опрос среди педагогов и учащихся 10–11 классов МАОУ СОШ № 9 города Нурлат Республики Татарстан. По итогам проведенного опроса, выяснили, что у 75 % педагогов учащиеся редко нарушают дисциплину на уроках, у 18,8 % часто. Ко второй категории, в основном, относятся молодые педагоги. Наиболее распространенная причина нарушения дисциплины – попытка привлечь к себе внимание.

Самыми часто используемыми педагогами способами дисциплинирования оказались физкультминутки, изменение тона и громкости голоса и рефлексия ситуации. А самыми эффективными, по мнению опрошенных педагогов, являются максимально четкие установки, рефлексия ситуации и физкультминутки.

По мнению обучающихся, чаще всего нарушают дисциплину учащиеся, которые хотят привлечь внимание и которые попадают под эффект стадного чувства. Педагоги, которые ведут у них уроки, используют такие способы дисциплинирования как «Я-высказывания», изменение тона и громкости голоса и визуальный контакт с обучающимся, нарушающим порядок в классе.

Учащиеся, которые участвовали в опросе, указали среди наиболее эффективных способов дисциплинирования – визуальный контакт, рефлексия ситуации и «Я-высказывания».

Из полученных данных можно сделать вывод, что такой способ поддержания порядка как физкультминутка считается наиболее продуктивным среди опрошенных педагогов. Рефлексия сложившейся на уроке ситуации поддерживается как учителями, так и учащимися, что позволяет назвать данный способ не только действенным, но и преимущественно выбираемым педагогами.

Список литературы:

1. Зайдман И. Н. Терапевтическая дидактика в обучении русскому языку: развитие коммуникативных и социальных компетенций: практико-ориентировочная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 164 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Г. Б., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. – СПб.: Речь, 2017. – 187 с.
4. Сурова Е. Д. Межличностные отношения дисциплинированных и недисциплинированных учащихся средних классов общеобразовательной школы // Научные исследования студентов и учащихся: сборник материалов международной научно-практической конференции (30 мая 2021 г.). Ч. 2 // под ред. Т. Г. Бобченко. – Пенза: ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет», 2021. – С. 180–182.
5. Кулаченко М. П. Педагогическое общение: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 152 с.

ОБРАЗ СССР В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ

Осинов Сергей Олегович

Факультет педагогики и психологии, 3 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. и. н., доцент В. В. Васильев

Аннотация. В статье рассматриваются образы СССР, представленные в компьютерных играх. Определены общие черты и особенности формирования образа СССР в компьютерных играх.

Ключевые слова: компьютерные игры, СССР, исторический образ.

В современных условиях политизации истории, когда вокруг интерпретаций исторических событий разворачиваются настоящие сражения, фальсифицируются память о них, компьютерные игры становятся не просто средством для развлечения и проведения досуга, но и оказывает огромное влияние на процесс формирования и трансформации исторической памяти [1]. Этому влиянию в большей степени подвержены не только представители российской молодёжи, но и молодёжь других стран, до которых образ СССР доходит в малом объёме или в искажённом формате [3]. Исторические сюжеты, особенно военные, очень часто используют в компьютерных играх для привлечения аудитории. Эволюция компьютерной техники на рубеже XX–XXI вв. привела к техническому усовершенствованию игр (улучшились графика и игровой процесс, появились возможности создания многопользовательских и онлайн-игр), игры стали доступнее и проще в освоении. Все это привело к вовлечению в компьютерные игры людей разных возрастов и профессий.

19 августа 2019 г. ВЦИОМ был проведён опрос «Видеоигры – и кто в них играет» среди граждан России. Результаты были следующими: видеоигры наиболее популярны среди молодёжной аудитории от 18 до 24 лет и от 25 до 34 лет, однако и среди возрастных групп от 45 до 59 лет и старше 60 лет есть игроки это 45 и 26 % от всех опрошенных этой группы [2]. По данным компании DFCIntelligence, к середине 2020 года количество игроков во всем мире достигает до 3,1 миллиардов.

Начать обзор компьютерных игр хотелось бы с многосерийной линейки игры Call of Duty. Всего компания представила несколько игр про Вторую мировую войну: Call of Duty, Call of Duty 2, Call of Duty: WW2, Call of Duty: Vanguard. В каждой части есть нотки «русифобии» и передачи самых известных стереотипов о русских. В Call of Duty: WW2 компания за СССР вообще не представлена, игра расскажет нам захватывающую и интересную историю мирового конфликта. Разработчики заверяли, что сильно заинтересованы в достоверном воссоздании тех событий. Однако, как выяснилось из анонса игры, компании за Советский Союз вообще не предусматривалось, как и упоминаний о восточном фронте. Это может оз-

начать только одно, что в американской версии игры, с точки зрения создателей игр, СССР не сыграл решающую роль в победе над мировым злом. Многие русскоязычные игроки были недовольны предложенной версией разработчиков. Но решение создателей игры вполне укладывается в общий тренд западной поп-культуры, в который никак не вписывается образ России-освободительницы.

В других частях данной игры русские присутствуют, однако их воплощение зачастую очень далеко от благоприятного. Их показывают, как людей без навыков необходимых в войне, а также очень жестокими, не только к врагам, но и к своим соотечественникам. Так в Call of Duty и Call of Duty 2, где происходит Битва за Сталинград миссия начинается с получения информации о том, что винтовку солдат может получить только одним образом: забрав с тела погибшего товарища уже в процессе боевых действий и выдачей всего трёх патронов. Помимо этого, в игре содержится сцена расстрела отступающих солдат за гранотрядом. Русских толпами отправляли на штурм под пулемёты противников, а за гранотряды сразу же расстреливали дезертиров, хотя это было вовсе не так. Гейм-критики справедливо отмечают, что в советской части игры нашлось место окровавленным шапкам-ушанкам, советской идеологии, отборному мату и казненным немецким солдатам [4].

В последней вышедшей части Call of Duty: Vanguard в одну из сюжетных линий вписана история женщины снайпера Полины Петровой. Как ни странно, именно в советской части есть множество исторических неточностей.

Переходя к следующей игре Company of Hero 2, стоит отметить её скандальный сюжет. Она была выпущена в 2013 г. канадскими разработчиками. Главный персонаж игры – диссидент Лев Исакович, которого приговорили к расстрелу из-за неподчинения приказам, а также за антисоветскую деятельность, презрение бессмысленных приказов генералов. Сюжет игры выстроен на его личных воспоминаниях о важных эпизодах Великой Отечественной войны, в которых солдаты Советской армии нередко показаны матёрыми садистами. Они издеваются над соотечественниками, сжигают дома с мирными жителями, расстреливают своих товарищей по оружию, расстреливают польских партизан. Есть миссия, где приходится поджигать свои пехотные единицы, чтобы враг не захватил точку. Присутствует множество сцен неоправданного насилия советских солдат по отношению к своим же товарищам по оружию и населению собственных деревень и городов. Особенно трогательной вышла сцена расстрела плачущего безоружного немца в Сталинграде.

Более 30 тысяч возмущенных игроков подписали петицию с требованием запретить распространение игры в России, и в результате физическим лицам запрещалось продавать копии игры, однако есть множество сайтов, где эту игру можно скачать в бесплатном доступе. Однако за рубежом данная игра получила очень высокие оценки прессы и до сих пор пользуется успехом.

RedOrchestra2: HeroesofStalingrad данная игра очень реалистичная, интересная и популярная. Она направлена больше на онлайн режим, но и в ней присутствуют отрицательные стереотипы про советских солдат, которые выражены в виде фраз, произносимых в ходе каких-либо действий, например: «За глоток воды готов убить!», «Да прикончите проклятого фашиста!», «Лежи гад, не рыпайся!» (убивая фрица), «Нас всех скоро убьют». Эти фразы показывают советских солдат жестокими или трусливыми. Таким образом в процессе игры игрок воспринимает эти фразы, тем самым неосознанно начинает складываться негативный образ о солдатах Советского Союза.

В игре «Commandos 3: Destination Berlin» битва за Сталинград показана в виде мало значимого сражения, которое не было переломным. В разгар битвы в город даже приезжает для проведения переговоров американский генерал. В самом Сталинграде, как показывает нам игра, в роли основных действующих лиц выступают солдаты спецвойск США.

Проводя анализ данных игр, можно сказать, что образ СССР, который может складываться в сознании подростков, тем более зарубежных, будет далёким от благоприятного. Несомненно, мы можем сказать, что компьютерные игры – это выдуманная реальность, но стоит ли тогда авторам и разработчикам говорить о достоверности тех событий в своих играх?

Помимо игр, созданных на реальных событиях, есть много игр с альтернативной историей развития. Так в 1996 г. была выпущена стратегия в реальном времени RedAlert (красная угроза), по сюжету которой Альберт Эйнштейн создал машину времени, чтобы убить Гитлера ещё до начала Второй мировой войны. Благие намерения обернулись тем, что вместо Германии мировым агрессором стал СССР под руководством Сталина. А США и ЕС объединились против «красной угрозы». При выборе Советского Союза можно было нанять юнит по имени Таня, или же в поздних версиях снайпера Наташу Волкову, которая могла в одиночку уничтожить базу противника. Как ни странно, супероружием СССР была ядерная бомба и очень сильно впечатляли орудия Теслы, которые испепеляли живого врага за секунду. В последней части RedAlert 3, можно было вообще нанимать бронированного русского медведя. Так же хочется отметить фоновую музыку в главном меню игры, которая пропагандирует агрессию СССР.

В 2010 году американская компания Raven Software создала игру Singularity, сюжет происходит в особо засекреченном советском научном комплексе под названием «Каторга-12». В игре присутствует полный набор мрачных штампов: СССР захватил весь мир, советские ученые проводят лабораторные испытания над детьми, ошибка приводит к появлению мутантов, а у власти находится тиран Николай Демичев. Спасать планету предстоит американскому спецгенту. Присутствуют 3 концовки игры, одна, где главный герой убивает себя и всё остаётся прежним, вторая, главный герой объединяется с тираном и правят миром, и третья, где весь мир в огне, а мутанты выбрались на свободу.

Шутер от третьего лица Freedom Fighters рассказывает свою версию альтернативной истории. СССР после Второй мировой войны начинает захватывать мир, но только США даёт ему отпор. Игра напичкана стереотипами: генерал Татарин, полковник Бульба, коммунистка-телеведущая Татьяна Кемпински, советские агитплакаты и прочие штампы.

На основании выше сказанного можно заключить, в проанализированных компьютерных играх складываются такие общие черты как: негативный образ русского солдата и гражданина, присутствие самых ярких стереотипов о советском обществе, объявление СССР страной агрессором. Пропагандируется идея о том, что Советский союз – это угроза для всей планеты. Из этого вытекает особенность формирования образа СССР в умах игроков, а точнее развитие русофобии у игроков из стран Западной Европы и США и ошибочным формированием образа СССР у русских игроков, особенно молодого поколения.

Список литературы:

1. Белов С. И. Компьютерные игры как инструмент реализации политики памяти (на примере отображения событий Великой Отечественной войны в видеоиграх) // Вестник РУДН. Серия: Политология. – 2018. – Т. 20, № 1. – С. 96–104.
2. Видеоигры – и кто в них играет? – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/videoigry-i-kto-v-nikh-igraet?> (дата обращения: 11.04.2022).
3. Грибан О. Н. Трансформируя память: отражение Второй мировой войны в компьютерных играх // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 32–38.
4. Федорченко С. Н. Интерпретация событий Великой Отечественной войны в компьютерных играх: риски и перспективы легитимации режима через политику памяти // Постсоветские исследования. – 2020. – Т. 3, № 5. – С. 427–438.

ВОЗМОЖНОСТИ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ (АИС) МОНИТОРИНГА ДЕПРЕССИВНОГО И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ПО САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ

Пазухина Алёна Алексеевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. психол. н., доцент Е. Н. Устюжанинова

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения автоматизированной информационной системы мониторинга по проблемам профилактики суицидального поведения среди молодёжи Самарской области, опыт организации работы по выявлению суицидального контента в социальной сети «ВКонтакте».

Ключевые слова: суицид, самоповреждающее поведение, социальная сеть, подростки.

Проблема суицида среди подростков – это глобальная проблема всего общества. Подростки сталкиваются с проблемами, которые, по их мнению, неразрешимы и одним из способов их решения они видят уход из жизни. Среди таких проблем можно выделить: конфликтные отношения с родителями, неразделённая любовь, отсутствие друзей и поддержки в среде сверстников, проблемы в учёбе и пр.

Суицид – это умышленное самоповреждение, приводящее к смертельному исходу, лишению себя жизни. В психологическом аспекте данное явление зачастую происходит в отреагировании аффекта, снятии психоэмоционального напряжения, «бегство» от невыносимой для человека ситуации [1].

В соответствии со статистикой ВОЗ за 2019 год, суицид является одной из главных причин смертей по всему миру. От самоубийства умирает больше людей, чем от ВИЧ, рака, малярии, убийств. Среди главных причин смерти молодых людей в подростковом и юношеском возрасте, самоубийство занимает 4 место. Самыми распространёнными способами ухода из жизни, молодые люди выбирают: прыжок с высоты, через повешение, отравление [3].

Проблема суицидов принимает крупный масштаб во всем мире. В Российской Федерации за первое полугодие 2021 года было зафиксировано 3064 попытки самоубийств и завершённых суицида. Показатели на 43 % больше, чем в 2020 году, когда произошло 2146 самоубийств и суицидальных попыток [2].

По данным следственного управления Следственного комитета Российской Федерации по Самарской области в 2021 году в адрес Министерства социально-демографической и семейной политики Самарской области поступило 4 списка, в которых содержалась информация о 86 чрезвычайных происшествиях, связанных с суицидальной активностью несовершеннолетних (аналогичный период прошлого года – 37 чрезвычайных происшествий).

Наибольшее количество суицидов совершено подростками в возрасте от 13 до 15 лет (10 случаев, 50 % от общего числа суицидов) и 17 лет (5 случаев, 25 % от общего числа суицидов). Случаи суицидов произошли на территории г. о. Самара (9 случаев, 45 % от общего числа суицидов), г. о. Тольятти (5 случаев, 25 % от общего числа суицидов), м. р. Волжский (2 случая, 10 % от общего числа суицидов) м. р. Похвистневский (1 случай, 5 % от общего числа суицидов) [6].

В век информационных технологий, большая часть жизнь молодых людей протекает в цифровом мире, где они могут общаться, работать, находить себе друзей и организовывать платформы по интересам. Наибольшая часть имеет аккаунты в социальных сетях и интернет платформах. Подростки всё меньше взаимодействуют в реальном мире и свои крики о помощи чаще транслируют в сети интернет. В данной статье мы рассмотрим, как с помощью отслеживания активности подростка в социальных сетях, есть шанс отследить и оказать своевременную помощь подросткам с суицидальным риском, что впоследствии может способствовать предотвращению суицидов и суицидальных попыток.

Социальная сеть (соцсеть) – это онлайн-платформа, использующаяся для знакомств, общения, организации социальных отношений между людьми, у которых имеются схожие интересы, а также организации оффлайн-встреч, развлечения (игры, кино, музыка) и работы. Одной из таких платформ является социальная сеть «ВКонтакте», на её примере и рассмотрим алгоритм действия по выявлению и профилактике суицидального поведения подростков в сети [7].

В 2020 г. в Самаре и Самарской области была разработана и введена в эксплуатацию автоматизированная информационная система «Мониторинг депрессивного и суицидального поведения детей и подростков в сети Интернет» (далее – АИС «Мониторинг депрессивного и суицидального поведения у детей и подростков»), которая позволяет обрабатывать общедоступную информацию о несовершеннолетних, имеющих суицидальную активность и призна-

ки депрессивного поведения, посредством потребляемого контента в сети интернет. 19 марта 2021 года было подписано Постановление Правительства Самарской области № 150 «Об утверждении Порядка межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних при использовании АИС «Мониторинг депрессивного и суицидального поведения у детей и подростков», что дало возможность использовать все циклы системы [5].

Идея мониторинга заключается в выявлении депрессивного и суицидального контента (активности) в социальной сети, посредством анализа аватаров и страниц подростков. Алгоритм мониторинга происходит следующими этапами:

1. Сбор общей информации о профиле (посты, фотографии, картинки, активность в группах, музыка и т. д.).

2. Оценка наличия признаков депрессивного и суицидального характера, содержащегося в публикациях при помощи запрограммированного нейросетевого алгоритма.

3. Графическая оценка анализа эмоционального уровня цифрового двойника.

4. Формирование списка потенциальных кандидатов в перечень подростков с суицидальным поведением. Программа обрабатывает записи, посты, общую информацию по странице в сети «ВКонтакте».

5. Оценка экспертов. Специалистом обрабатывается список «вручную», исключая из него ботов, рекламные страницы и совершеннолетних пользователей. Каждый аккаунт внимательно просматривается, на наличие маркеров, выделяются страницы с возможным потенциально опасным поведением. В 2021 году специалистами, прошедшими обучение, было отработано более 19 000 аккаунтов, более 3000 имели суицидальные маркеры.

6. Консилиум. После оценки экспертов, собирается консилиум (1 раз в неделю), на котором обсуждаются «опасные» аккаунты и принимается решение по дальнейшей работе (есть риск или нет).

7. Следующие этапы работы происходят на уровне межведомственного взаимодействия с привлечением Главного управления Министерства внутренних дел по Самарской области для верификации и установления личности конкретного человека.

8. Планирование мероприятий по профилактике. Уточненная информация передается в районные комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – КДН и ЗП), где осуществляется сбор информации на каждого несовершеннолетнего, формируется личное дело на семью.

9. После установления личности, семья приглашается в Государственное казённое учреждение Самарской области «Областной центр помощи семье и детям» для консультации и проведения психологической диагностики на наличие суицидальных рисков. Семье озвучивают рекомендации, и разрабатывается план работы с семьёй (с их добровольного согласия).

На консультации у психолога, с семьёй проводится беседа в благоприятной обстановке, в которой происходит сбор информации о жизни и проблемах семьи, с несовершеннолетним проводится ряд диагностических мероприятий по выявлению суицидального риска или депрессивных признаков. С законным представителем проводится индивидуальная беседа и по необходимости диагностика. После консультации, психологом центра пишется заключение с рекомендациями и направляется в выше обозначенные органы профилактики. Неоднократно семьи сами изъявляют желание к продолжению психологической работы со специалистом.

Использование возможностей геолокации в АИС-Мониторинг, позволяет оценить психоэмоциональный фон высказываний несовершеннолетних пользователей социальных сетей. Вычленение отдельных муниципальных территорий, имеющих повышенный депрессивный фон высказываний, позволяет не просто изменить вектор проводимой профилактической работы, но и провести более широкий анализ в аспекте привлекательности и насыщенности событиями жизни старших подростков.

За период с марта по декабрь 2021 года специалистами ГКУ СО «Областной центр социальной помощи семье и детям» обработано 19 817 аккаунтов несовершеннолетних в социальной сети «ВКонтакте», из них у 328 выявлен возможный суицидальный риск. В целях по-

вышения качества оказания межведомственной помощи несовершеннолетним выявленным в связи с возможным суицидальным риском в сети Интернет методической службой ГКУ СО «Областной центр социальной помощи семье и детям» проведены семинары -практикумы для секретарей КДН и ЗП (обучено 42 секретаря КДН и ЗП) и начата работа по обучению сотрудников территориальных ОДН (обучено 16 человек г. о. Самары) [6].

Анализ результативности АИС-Мониторинга показал, что в зону внимания субъектов профилактики теперь попадают дети, которые иным способом не были бы выявлены. Организация экспертирования аккаунтов со стороны психологов позволяет выделить цифровые двойники несовершеннолетних, в отношении которых необходимо осуществлять пролонгированное наблюдение. Изучение совокупной информации, выложенной в сети, позволяет выявить не только возможные суицидальные или депрессивные компоненты, но и иные формы отклоняющегося поведения несовершеннолетних [4].

Несмотря на достигнутые результаты эксплуатации АИС-Мониторинг, предстоит решить еще несколько задач, таких как:

1. Разработка и внедрение в практику работы специалистов социальной сферы и системы образования нового диагностического и коррекционного инструментария.
2. Проведение социологических исследований для выявления причин депрессивных тенденции в настроении детей на территориях отдельных муниципалитетов.

Список литературы:

1. Алимова М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014. – 100 с. – URL: https://yandex.ru/search/?from=chromesearch&clid=2196598&text=https%3A%2F%2Fwww.studmed.ru%2Falimova-m-a-suicidalnoe-povedenie-podrostkov-diagnostika-profilaktika-korrekcija_d5c4dd5cc5a.html (дата обращения: 11.02.2022).
2. В 2021 году выросло число подростковых суицидов и преступлений против детей в России. – URL: <https://ageeva-salon.ru/v-2021-gody-vyroslo-chislo-prestyplenii-protiv-detei-i-podrostkovyh-syicidov-v-rossii/> (дата обращения: 11.02.2022).
3. Каждая сотая смерть – самоубийство. ВОЗ публикует рекомендации, призванные способствовать сокращению числа самоубийств в мире на одну треть к 2030 г. 17 июня 2021 г. Пресс-релиз. – URL: <https://www.who.int/ru/news/item/17-06-2021-one-in-100-deaths-is-by-suicide> (дата обращения: 11.02.2022).
4. Кулькова О. Р. Использование программного комплекса АИС-мониторинг депрессивного и суицидального поведения несовершеннолетних в сети Интернет на территории Самарской области.
5. Постановление Правительства Самарской области от 19.03.2021 № 150 «Об утверждении Порядка межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних при использовании автоматизированной информационной системы «Мониторинг депрессивного и суицидального поведения у детей и подростков в сети Интернет» в интересах несовершеннолетних». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/6300202103240022?rangeSize=50> (дата обращения: 11.02.2022).
6. Приложение к письму министерства социально-демографической и семейной политики Самарской области 02.09.2021 № МСДСП-01/1175-исх. Информация о проведенной министерствами и ведомствами Самарской области работе по предупреждению самоубийств несовершеннолетних за 2021 год.
7. Социальная сеть. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная_сеть (дата обращения: 11.02.2022).

О ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Платонов Алексей Сергеевич

Факультет педагогики и психологии, 4 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. пед. н., доцент Л. Н. Евелина

Аннотация. Задачи с параметрами относят к разряду сложных для обучающихся, так как для их решения требуются не только знания из разных разделов школьного курса математики, но и способность выполнять разнообразные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.). При этом учителя часто не уделяют им внимания из-за недостатка времени и отсутствия опыта их решения. В статье раскрывается значимость задач с параметрами на уроках математики. Даны рекомендации для учителей по включению задач с параметрами в образовательный процесс, описаны наиболее востребованные методы решения.

Ключевые слова: параметр, задачи с параметрами, методы решения задач с параметрами.

Словосочетание «задача с параметром» в последние годы стало привычным для школьного курса математики. Задачи, в условии или требовании которых говорится о параметре (параметрах), являются обязательным компонентом содержания итоговой аттестации по математике как на уровне основной, так и средней (полной) школы.

Задачи с параметрами способствуют формированию у школьников высокого уровня математической подготовки, логики и внимательности, они позволяют развивать все виды мышления в связи с необходимостью владения разными методами представления и переработки информации. В результате у обучающихся, владеющих методами решения задач с параметрами, не возникает трудностей в решении других задач.

Для решения задач с параметром нередко требуются знания из разных разделов курса математики, благодаря им удается проверить уровень усвоения математического содержания. Поэтому такие задачи часто представлены на многих вступительных экзаменах в университетах и олимпиадах, и всегда присутствуют на профильном ЕГЭ по математике, при этом правильное решение задания оценивается в 4 первичных балла.

Включение в учебную деятельность задач с параметрами позволяет имитировать полный процесс прикладного математического исследования или отдельных его этапов, что способствует развитию у учащихся глубокого устойчивого интереса к исследовательской деятельности.

Однако в школах учителя почти не уделяют внимания задачам с параметрами, а в учебниках они представлены в недостаточном количестве.

При этом в большинстве учебных изданий, посвященных задачам с параметрами, отсутствует взаимосвязь теоретических и методических положений, позволяющих проводить классификацию как самих задач с параметрами, так и методов их решения. Не все разделы школьного курса математики содержат сведения о задачах с параметрами, в частности, в геометрии о задачах с параметрами и вовсе не упоминается. Таким образом, существующая литература в основном раскрывает лишь отдельные аспекты данной проблемы.

Для каждого учителя математики важно знать основные виды задач с параметрами и методы решения, а также методические условия, способствующие осознанному овладению школьниками приемами их решения.

Используя термин «параметр» в процессе обучения школьников решению задач, необходимо сначала раскрыть смысл его на конкретных примерах, далее следует обращать внимание на присутствие параметра в задачах из разных разделов школьного курса математики, подчеркивать их особенности и обсуждать вместе с учащимися возможные направления поиска способов их решения. Такая логика работы на уроках с задачами, содержащими параметр, позволит сформировать у школьников цельное представление о видах таких задач и особенностях их решения.

Так, рассматривая различные уравнения и неравенства на разных этапах изучения математики, в каждом новом разделе следует уделить внимание задачам с параметрами, что

будет соответствовать общей классификации уравнений и неравенств в зависимости от входящих в него действий над числами и переменными: целые рациональные не выше второй степени, дробные рациональные, иррациональные, показательные, логарифмические, тригонометрические. При этом каждый компонент в уравнении (неравенстве) становится значимым для ученика, позволяет устанавливать зависимость множества решений от значений каждого из них.

Заметим, что среди распространенных методов решения уравнений и неравенств, содержащих параметр, наиболее востребованы аналитический, графический и функциональный.

Среди аналитических методов наиболее доступным для использования на практике становится метод, где параметр выступает как независимая переменная, которая влияет на поиск и количество решений.

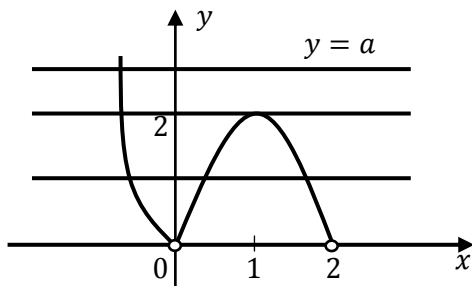
Рассмотрим пример: найти все a , при которых $|b| > 64$, если один из корней уравнения $x^{12} - abx + a^2 = 0$ больше двух.

Пусть x_0 – корень из условия, т. е. $x_0 > 2$. Тогда существуют такие значения параметров a и b , что верно равенство $x_0^{12} - abx_0 + a^2 = 0$. Рассмотрев это равенство как квадратное относительно a , заметим, что его равенство достигается при неотрицательности дискриминанта. $D = b^2x_0^2 - 4x_0^{12} \geq 0, \Rightarrow b^2 \geq 4x_0^{10}, \Rightarrow |b| \geq 2x_0^5$. Значит, $|b| > 64$ при любых значениях a .

Графические методы включают в себя два вида систем координат: координатная плоскость $(x; a)$ и координатная плоскость $(x; y)$. В каждом из описанных случаев возможно также использовать параллельный перенос, поворот, гомотегию, сжатие к прямой.

Пример: найти все значения параметра b , при которых уравнение $\lg 2|x| + \lg(2 - x) - \lg(\lg b) = 0$ имеет единственное решение.

Обозначим $\lg b = a$, тогда уравнение примет вид $\lg 2|x| + \lg(2 - x) = \lg a$. Уравнение равносильно системе $\begin{cases} 2|x|(2 - x) = a, \\ x < 2, \\ x \neq 0. \end{cases}$ Строим график функции $y = 2|x|(2 - x)$ с областью определения $x < 2, x \neq 0$ (см. рис.). Полученный график семейства прямых $y = a$ должно пересекать только в одной точке. Получаем $a > 2$, т. е. $\lg b > 2, \Rightarrow b > 100$.



Графическое изображение к задаче

Функциональный метод целесообразно использовать в тех случаях, когда требуется опираться на различные свойства функций, такие как экстремальные значения, монотонность, четность – нечетность, периодичность, ограниченность области значений функции. Важное место в решении задач с параметрами уделено квадратичной функции и ее графику.

Пример: при каких a неравенство $\sqrt{1 - x^2} > a - x$ имеет решение?

В данном неравенстве $|x| \leq 1$. Полагая $x = \cos a, a \in [0; \pi]$, приходим к неравенству $\sqrt{1 - \cos^2 a} > a - \cos a$ или $|\sin a| > a - \cos a$. Т.к. $\sin a \geq 0$, то $a < \sin a + \cos a$. Отсюда $a < \sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right)$. Неравенство имеет решение, если $a < \max \sqrt{2} \sin\left(a + \frac{\pi}{4}\right), \Rightarrow a < \sqrt{2}$. Значит, исходное неравенство имеет решение при $a < \sqrt{2}$.

Большое внимание в процессе обучения школьников решению задач с параметрами должно быть уделено распознаванию ситуаций, приводящих к знакомым школьникам приемам и методам решения задач.

Необходимо также отметить, что задачи с параметрами не ограничиваются только разделами алгебры (уравнения, неравенства и их системы, функции), их можно найти практически в каждой теме и в других разделах школьного курса математики.

Многие геометрические задачи с помощью тождеств сводятся к решению алгебраических уравнений, неравенств или их систем с параметром, к которым применяются методы, описанные ранее.

Роль параметра в геометрической задаче может играть недоопределённость условия, вследствие чего появляется несколько случаев возможных ситуаций, связанных с величиной или расположением элементов геометрической конструкции, что приводит к разным ответам для этих случаев. В таком случае при чтении условия задачи и построении чертежа следует проанализировать, возможен ли другой чертеж, с качественными отличиями, и соответствующий при этом условию. Часто обучающиеся ограничиваются рассмотрением одного случая, наиболее очевидного, в результате не получают полный ответ.

Пример: найти площадь равнобедренного треугольника, углы при основании которого равны α , если одна из его сторон равна b .

Пусть в первом случае b – боковая сторона треугольника. Используя формулу для нахождения площади треугольника через две стороны и синус между ними, получаем
$$S = \frac{1}{2} * b * b * \sin(180^\circ - 2\alpha) = \frac{1}{2} b^2 \sin 2\alpha$$

Пусть во втором случае b – основание треугольника. $S = \frac{1}{2}bh$, где h – высота, проведенная к основанию. $h = \frac{b}{2} * \operatorname{tg} \alpha$. $S = \frac{1}{2} * b * \frac{b}{2} * \operatorname{tg} \alpha = \frac{1}{4} b^2 \operatorname{tg} \alpha$

Зачастую для школьников самым привлекательным методом решения задач с параметрами является аналитический метод решения, так как в таком случае действуют по известному для задачи стандартного вида алгоритму, необходимо только учесть контрольные значения параметра, влияющие на тип задачи. Однако в процессе его применения можно прийти к громоздкому решению, которое требует внимательности, высокой математической грамотности и времени. В таком случае существенно упростить решение может знание свойств функций, входящих в уравнение или неравенство, однако могут сложнее оказаться рассуждения, на которых основывается решение или преобразования. Графический же метод хорош своей наглядностью, но также не является универсальным и лучше всего подходит для нахождения количества решений, так как на графике они визуальным образом хорошо видны. Таким образом для решения задач с параметрами необходимо владеть всеми перечисленными методами, выбирая наиболее рациональный в зависимости от конкретной ситуации.

Систематическая демонстрация применения рациональных методов решения каждой задачи в сравнении с более трудоёмкими позволяет ученикам сформировать у себя способность находить короткие и красивые способы решения, что является актуальным не только в рамках решения параметрических задач, но и при изучении математики в целом.

Список литературы:

1. Горбачев В. И. Элементы теории и общие методы решения уравнений и неравенств с параметрами: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 263 с.
2. Горнштейн П. И., Полонский В. Б., Якир М. С. Задачи с параметрами. – Киев: Текст, 1992. – 290 с.
3. Мирошин В. В. Решение задач с параметрами. Теория и практика. – М.: Экзамен, 2009. – 286 с.
4. Севрюков П. Ф., Смоляков А. Н. Школа решения задач с параметрами: учеб.-метод. пособие. – М.: Илекса; Народное образование; Ставрополь: Сервисшкола 2009. – 212 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВОГО НАПРАВЛЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Подольская Мария Владиславовна

Филологический факультет, 2 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. пед. н, доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования сюжетно-ролевых игр с целью развития навыков и умений диалогической речи в процессе подготовки обучающихся языковой направленности, приводится пример практического применения сюжетно-ролевой игры в обучении студентов Самарского филиала МГПУ.

Ключевые слова: иноязычная диалогическая речь, сюжетно-ролевая игра, классификация ролевых игр, эксперимент проведения сюжетно-ролевой игры.

В рамках процесса глобализации повышается роль вербальной коммуникации, в особенности межнациональной. Поэтому потребность в эффективном и быстром обучении иностранным языкам стала причиной появления активных форм обучения, в том числе и сюжетно-ролевых игр. Диалог обладает сложными коммуникативными, лингвистическими и психологическими характеристиками, и в подавляющем большинстве случаев является неподготовленной речью, что усложняет процесс развития навыков и умений диалогической речи. Эффективным средством преодоления трудностей в обучении диалогической речи являются сюжетно-ролевые игры, которые позволяют создать условия для раскрытия коммуникативной функции языка и приближают процесс обучения к реальным условиям общения.

Согласно определению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, «говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [2, с. 190]. И. А. Бредихина определяет диалог как «форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [1, с. 33].

Проблемой развития навыков и умений диалогической речи занимались многие ведущие отечественные и зарубежные исследователи, в том числе Е. Н. Соловова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и другие. В частности В. Л. Скалкин и Р. П. Мильруд внесли значительный вклад в разработку систем упражнений для обучения диалогической речи, а Е. И. Пассов разработал методику обучения диалогу в рамках коммуникативного подхода. Тем не менее разнообразие методических подходов к обучению диалогической речи говорит об актуальности изучения данной темы.

В методике нет единой классификации видов диалогов, поэтому в нашей работе мы рассмотрели различные классификации отечественных и зарубежных исследователей. Е. Н. Соловова, а также Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова делят диалоги в связи с социально-коммуникативным характером на свободные и стандартные. Неотъемлемой характеристикой стандартного диалога, по мнению Е. Н. Солововой, является социальная роль говорящего, достаточно жестко регламентированная типичной ситуацией общения, что ведет к фиксации общей логики развития разговора. Свободный диалог, как форма речевого взаимодействия, напротив не фиксируется социальными ролями и не имеет жестких содержательных границ общения говорящих, что проявляется в свободном развитии диалога [6, с. 180]. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова также считают, что стандартные диалоги обслуживают типовые ситуации и предполагают использование стереотипного языкового материала, а свободные диалоги не имеют четкой закреплённости ролей. В зависимости от меры инициативности участников диалога и их коммуникативной позиции различают следующие виды свободных диалогов: интервью, расспрос, беседа, дискуссия [5, с. 130]. А. Н. Щукин и Г. М. Фролова классифицируют диалог с точки зрения его содержания и выделяют диалог – обмен информацией; диалог – планирование совместных действий; диалог –

унисон [7, с. 205]. Дуглас Браун рассматривает диалоги со стороны речевых мотивов и выделяет межличностный диалог, являющийся частью социальных отношений, и транзакционный диалог, целью которого является получение фактической информации [8, с. 251].

Однако анализ методической литературы показал, что все виды диалогов могут отрабатываться с помощью сюжетно-ролевых игр на любом этапе изучения языка.

Существует несколько подходов к обучению диалогической речи. Согласно А. Н. Щукину и Г. Н. Фроловой, широкое распространение получили два подхода к обучению диалогической речи: дедуктивный, подразумевающий построение собственного диалога на основе структурно-интонационного диалогического образца, и индуктивный подход, предполагающий усвоение элементов диалога, на основе которых с учетом учебно-речевой ситуации строится собственный диалог [7, с. 216]. Сюжетно-ролевые игры могут использоваться в рамках как дедуктивного, так и индуктивного подходов. Однако с обучающимися со средним и высоким уровнем владения речевой компетенцией сюжетно-ролевые игры будут использоваться в рамках индуктивного подхода, так как обучению ролевому общению в форме диалога на основе управляемой и свободной ролевой игры предшествуют этапы обучения речевому взаимодействию.

Е. Н. Соловова выделяет следующие подходы к обучению диалога: «сверху вниз», обучение на основе стандартных и типовых диалогов, и «снизу вверх», обучение на основе свободного диалога [6, с. 181]. Соответственно сюжетно-ролевые игры будут использоваться в подходе «снизу вверх» на заключительном этапе проверки усвоенного материала, что подразумевает языковой и содержательный уровень знаний обучающихся.

Рассмотрим определения ролевой и сюжетно-ролевой игры. Согласно терминологическому словарю, «игра ролевая – совместная групповая игра, в которой участники берут на себя различные социальные роли в специально создаваемых сюжетных условиях» [4, с. 17]. Из определения П. Ур следует, что ролевая игра используется для обозначения всех видов деятельности, когда обучающиеся представляют себя в ситуации за пределами класса, иногда играя роль кого-то другого, кроме себя, и используя язык, соответствующий этому новому контексту [9, с. 131]. Радислав Петрович Мильруд, как и многие зарубежные исследователи, не разделяет понятия ролевой игры, сюжета и воображаемых ситуаций, а использует обобщающий термин «ролевая игра», поэтому, термины «сюжетно-ролевая игра» и «ролевая игра» в нашей работе будут тождественны.

В методике преподавания иностранных языков нет единой классификации ролевых игр, поэтому в нашем исследовании мы опирались на классификации отечественных исследователей. Р. П. Мильруд рассматривает сюжетно-ролевые игры в зависимости от сложности коммуникативной задачи и выделяет следующие виды сюжетно-ролевых игр: контролируемые (controlled role-play), с заранее предложенными репликами; умеренно контролируемые (semi-controlled role-play), с заданным сюжетом и ролями; свободные (free role-play), с заданной темой и распределением ролей; эпизодические (small – scale role-play), с разыгрыванием одного из эпизодов ролевой игры; масштабные (large-scale role-play), длящиеся более одного занятия или, возможно, весь семестр [3, с. 121]. А. Н. Щукин и Г. Н. Фролова разделяют ролевые игры по содержательному принципу и выделяют социально-бытовые и профессионально ориентированные игры [7, с. 223].

В процессе формирующего эксперимента была разработана и апробирована сюжетно-ролевая игра “The new building” по теме «Покупки. Еда. Одежда современного человека». Целью эксперимента являлось повышение среднего уровня сформированности навыков и умений диалогической речи обучающихся. Сформулированная цель позволила нам сконцентрироваться на следующих задачах согласно этапам эксперимента.

1. Констатирующий этап:
 - разработка критериев оценивания;
 - диагностика уровня сформированности навыков и умений диалогической речи;
 - анализ проведенной диагностики.
2. Формирующий этап:

- разработка сюжетно-ролевой игры;
 - ознакомление обучающихся с целями, задачами и стратегией проведения сюжетно-ролевой игры;
 - применение её в учебном процессе;
 - отслеживание параметров урока.
3. Контрольный этап:
- повторная диагностика уровня сформированности навыков и умений диалогической речи;
 - анализ полученных данных;
 - подведение итогов в виде рекомендации к использованию комплекса сюжетно-ролевых игр в рамках дисциплины «Практика речи первого иностранного языка».

Практическое занятие проводилось с обучающимися 1 курса направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиля «Методика преподавания английского и немецкого языков» (уровень бакалавриата) в составе 10 человек.

Первичный и итоговый контроль сформированности навыков и умений диалогической речи обучающихся проводился в парах и состоял из двух частей. Первая часть предполагала построение диалога с опорой на готовые упражнения из учебника English File Intermediate Plus. Обучающимся также была дана возможность заранее подготовить диалог или его части. Во втором задании первичного и итогового контроля обучающиеся строили диалог на одну из предложенных тем без дополнительного времени на подготовку.

На подготовительном этапе обучающиеся знакомились с новой лексикой по теме «Покупки. Еда. Одежда современного человека» с помощью таких способов семантизации, как наглядность и описание. Новая лексика закреплялась обучающимися в микро-диалогах, а также выполнялись следующие упражнения: упражнение на сопоставление, подстановочное упражнение, репродуктивное упражнение. Обучающиеся работали с текстом, высказывали собственное мнение по освещенной в тексте проблеме, обсуждали аспекты, связанные с содержащейся в тексте информацией или ассоциативно связанные с ней. Также обучающимися выполнялось аудирование и заполнялась таблица в соответствии с содержанием аудиозаписи. Работа над лексикой завершается ее практическим применением в устно-речевой деятельности при составлении диалогов в парах в формате интервью с опорой на текст. Проведение подготовительных упражнений направлено на преодоление языковых и социокультурных трудностей, выполнение которого позволит закрепить новую лексику, а также использовать ее в спонтанной речи при проведении сюжетно-ролевой игры.

Сюжет разработанной нами игры “The new building” предполагает рандомное деление обучающихся на группы из 2–3 человек в зависимости от количества присутствующих. Каждой группе достается карточка с ролью и описанием игровой ситуации. Игра состоит из нескольких раундов, в ходе которых обучающиеся обсуждают заданные ситуации сначала внутри своих групп, а потом с остальными участниками ролевой игры. Игра завершается этапом рефлексии.

Игровая ситуация: The government has decided to build a new building near your University. Today there is a meeting to decide what this building should be. But only one building can be built. There are six options: hypermarket, baker’s, launderette, florist’s, chain store, chemist’s. Also there is a chair person who is in control of the meeting.

Дополнительные вопросы, способствующие развитию обсуждения во 2 и 3 раунде:

1. Your building can be built if you have special offers for students. What are these offers?
2. The new building should provide some working places for students or graduates. Is it possible? How might it influence academic performance and studying?

Игровые роли обучающихся: hypermarket owners, baker’s owners, launderette owners, florist’s owners, chain store owners, chemist’s owners, a chair person.

После апробации сюжетно-ролевой игры “The new building” был проведен итоговый контроль сформированности навыков и умений диалогической речи обучающихся. Итоговый

контроль, как и первичный, состоял из двух частей и включал в себя построение диалога с опорой и спонтанную речь.

Каждое задание вводного и итогового контроля оценивалось по трем критериям: решение коммуникативной задачи, грамматика и лексика. Каждый критерий оценивался в баллах от 0 до 3 в зависимости от количества ошибок в речи обучающихся. Соответственно, 18 баллов – это максимальная оценка за оба задания, которую мог получить обучающийся, проходя первичный и итоговый контроль.

В первичном контроле принимало участие 9 обучающихся и средний балл за оба задания составил 10,9 балла. В итоговом контроле принимало участие 10 обучающихся и средний балл составил 14,1 балла. Таким образом, мы видим, что разработанная и апробированная нами сюжетно-ролевая игра положительно отразилась на овладении обучающимися навыками и умениями диалогической речи.

В результате исследования была подтверждена выдвинутая нами гипотеза, что навыки и умения диалогической речи будут развиваться эффективнее, если будут применяться сюжетно-ролевые игры при обучении диалогу. Кроме того, обучающиеся положительно восприняли работу с материалом, активно принимали участие на занятии.

Таким образом, считаем апробацию материала успешной. Все задачи исследования выполнены, а цель достигнута. Использование сюжетно-ролевой игры на уроке иностранного языка способствовало развитию навыков и умений диалогической речи, а также развитию мышления и ориентации в лексической и грамматической структуре английского языка.

Список литературы:

1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Мильруд Р. П. English Teaching Methodology = Методика преподавания английского языка: учеб. пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.
4. Педагогика досуга: терминологический словарь / сост. О. Н. Хахлова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 50 с.
5. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
7. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
8. Brown Douglas H. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second edition. – Pearson ESL, 2000. – 480 p.
9. Ur Penny A Course in language teaching: practice and theory. – Cambridge University Press, 1991. – 375 p.

ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОТЕНЦИАЛА СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Приступчик Дарья Владимировна

Филологический факультет, 1 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. пед. н., доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточно сформированной ИКТ-компетенции современного учителя иностранного языка по применению сервисов веб 2.0 в профессиональной деятельности, неготовности преподавателей организовать процесс обучения и языковую подготовку в общеобразовательной

школе на основе данных сервисов. В работе изучается структура ИКТ-компетентности будущего учителя. Рассматриваются достоинства применения сервисов второго поколения в процессе обучения иностранным языкам, обоснованы место и роль сервисов веб 2.0, предложены варианты практического применения данных платформ в общеобразовательной школе на уроках английского языка. Проанализированы дидактические возможности различных инструментов сервисов веб 2.0 в обучении иностранному языку. Обосновывается важность и необходимость сформированности ИКТ-компетенций современного учителя.

Ключевые слова: информатизация образования, сервисы веб 2.0, обучение иностранному языку, ИКТ-компетентность педагога, структура ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка.

На современном этапе развития российская система образования характеризуется внедрением все новых ИКТ-технологий и активной информатизацией [9]. В XXI веке информационно-коммуникационные технологии стремительно развиваются и с каждым годом их роль возрастает, популяризация интернет-ресурсов и онлайн-сервисов оказала влияние на государственную политику в области образования [3].

Безусловно, развитие современных интернет-технологий не могло не отразиться на сфере образования, в частности, на методике преподавания. В связи с этим, профессиональный стандарт педагога предъявляет новые требования к выпускнику педагогического вуза в области овладения и применения инновационных моделей обучения с использованием ИКТ в общеобразовательной школе.

В связи с этим, одной из актуальных и особо значимых тем является ИКТ-компетентность будущего педагога иностранного языка в области применения информационно-коммуникационных технологий, а именно сервисов веб 2.0.

Следует указать на то, что в Профессиональном стандарте педагога, утвержденном в 2013 году, представлен достаточно подробный перечень ИКТ-компетенций педагога, которые находят отражение на всех уровнях, как общепользовательском, общепедагогическом, так и предметно-педагогическом. Согласно стандарту, ИКТ-компетентность педагога определяется как профессиональная компетентность и представляет собой «квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно» [6, с. 5–6].

Широкое применение ИКТ в преподавании становится необходимостью и является неизбежным компонентом организации процесса обучения, а это означает, что перед учителем стоит задача использования в работе информационных ресурсов, а также ресурсов дистанционного обучения. Важно понимать также необходимость оказания своевременной и грамотной помощи обучающимся по освоению и самостоятельному использованию современных ИКТ.

В последние годы проблеме сформированности ИКТ-компетентности педагога уделялось большое внимание в работах таких исследователей, как Д. М. Грицков, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Е. Д. Патаракин, О. А. Юрова и др.

В первую очередь следует выявить понятийный аппарат исследования. Ключевым понятием данной работы является термин «ИКТ-компетенция педагога». Такие исследователи, как П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев рассматривают информационную компетенцию как «владение новыми информационными технологиями, понимание диапазона их применения в образовательном процессе, а также критическое отношение к распространяемой информации» [3, с. 3].

Согласно предложенному определению, под ИКТ-компетенцией преподавателя иностранного языка мы понимаем комплекс теоретических знаний о современных ИКТ в целом и, в том числе, практических умений создания и внедрения учебных интернет-ресурсов, социальных сервисов веб 2.0 в образовательный процесс с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений в процессе обучения иностранному языку и культуре [3].

При рассмотрении структуры ИКТ-компетентности учителя иностранного языка М. Н. Евстигнеева мы выделили следующие компоненты:

- «когнитивный – представляет собой совокупность знаний и умений по применению ИКТ в обучении иностранному языку, а также видение способов и результатов интеграции данных ИКТ;

- операционный компонент – развитие умений практического внедрения ИКТ в процесс обучения иностранному языку;

- коммуникативный – формирование навыков общения на изучаемом языке с помощью ИКТ-технологий и использование языка как средства работы с информацией на иностранном языке;

- рефлексивный – развитие самооценки личности и проведение самоанализа производимой деятельности учителя» [3, с. 120–121].

Одним из средств ИКТ выступают сервисы веб 2.0, которые могут быть интегрированы в образовательный процесс совершенно разными способами, в зависимости от поставленной цели и задач урока иностранного языка [10].

Термин «веб 2.0», иначе говоря, «сервисы второго поколения», был внедрен Тимом О’Райли в 2004 году, который определил в эту категорию интернет-площадки, имеющие аналогичную структуру и функции, общий принцип устройства [4].

Существует значительная разница между электронными сервисами веб 1.0, которые представляют собой сайт, где предоставляется возможность быть только в роли читателя, и сервисами веб 2.0. Отличительной чертой сервисов второго поколения является именно тот факт, что данные сайты ориентированы на организацию совместной работы, свободный и доступный обмен информацией в режиме реального времени [5].

Данные сервисы позволяют осуществлять коллективный поиск и хранение информации в различных вариантах (облако слов, лента времени, ментальные карты и др.), а также предполагают выполнение совместной работы на интернет-площадке, создание интерактивных упражнений и тестов для обучающихся в различных сетевых конструкторах, создание блогов и сетевых сообществ [1].

Следует заметить, что все вышеперечисленные возможности организации рабочего процесса можно разделить на несколько следующих групп: вики-технологии, социальные блоги, аудиоподкасты, закладки, RSS (Really Simple Syndication), технологии FOAF (Friend of a Friend), сервисы обмена информацией, сайты, предусматривающие коллективную работу и совместный доступ к документам и многие другие [7].

О. А. Юрова также говорит о таких сервисах и платформах, которые предполагают задания различного рода, например, ведение блога, где каждый пользователь данного ресурса имеет доступ к ведению электронного журнала – т. е. оставляет записи в определенном порядке, также создание коллажей, комиксов, создание презентаций и видеороликов, применение виртуальных досок, мультимедиа сервисов, создание и добавление субтитров в интернет ресурс, а также представление лексики в форме облаков слов, использование интерактивных модулей в игровой форме, например, LearningApps, Memrise.com, Quizlet, Wordwall, Kahoot!, ToonDoo и многие другие [10].

Согласно мнению автора, на каждом из таких интернет-сервисов размещаются шаблон, своего рода канва, на основе которой как учитель, так и обучающийся может создавать и проектировать блоги, разрабатывать различные тематические задания и упражнения, записывать, редактировать аудио- и видеоматериалы. Данные сервисы удобны тем, что предоставляют возможность пользователям размещать созданные материалы в сети Интернет для всеобщего доступа.

В своем труде О. А. Юрова пишет: «Выделяют следующие функции сервисов веб 2.0 в обучении иностранному языку:

- обучение аспектам языка (фонетике, грамматике, лексике);
- обучение чтению (к примеру, чтение аутентичных текстов – художественных, научно-публицистических);
- обучение аудированию (использование подкастов и видеокастов);

- обучение говорению (с использованием опор на тексты, аудио- и видеоматериалы, создание и обсуждение фотографий и комиксов);
- обучение письму (ведение блога, участие в профессиональных сообществах, форумах)» [10, с. 140–141].

Необходимо отметить тот факт, что рассматриваемые лингвистические площадки позволяют в той или иной степени решать многие из вышеперечисленных задач. Основным принципом использования виртуальных сервисов стало понимание общего принципа работы и функционирования, а также механизма управления ими. Кроме доступности сервисов, отмечают еще и многообразие вариантов применения их в учебном процессе. Для того чтобы начать работу на том или ином сервисе веб 2.0, необходимо осуществить бесплатную регистрацию, по окончании которой перед обучающимся откроется значительный спектр упражнений и заданий, онлайн-занятия, разнообразные творческие задания. Очевидно, что некоторые из сервисов веб 2.0 постепенно становятся коммерческими, но и бесплатные версии предлагают значительные возможности изучить язык.

Популярность использования сервисов веб 2.0 вызывает интерес у таких ученых, как В. Alexander, Р. Anderson, М. Kerres, А. Nattland, Т. О'Reily, А. Гольдин, Е. Патаракин, О. А. Юрова. Однако, несмотря на многообразие сервисов веб 2.0 и возможности их использования, применение их в качестве средства обучения иностранному языку недостаточно изучено и рассмотрено.

Основываясь на полученных экспериментальным путем результатах научного исследования, проведенного Г. Д. Редченковой и А. Н. Смирновой, можно сделать вывод о том, что большой процент педагогов не используют вовсе или же несистемно используют ИКТ в учебном процессе [8].

Результаты анкетирования, проведенного Е. К. Гитман и Т. В. Тохтуевой, показали, что уровень сформированности навыков и умений применять ИКТ в образовательной деятельности у педагогов разных возрастных категорий неодинаков.

Соответственно, мы можем говорить о противоречии между социальной потребностью внедрения ИКТ в образовательный процесс с целью языковой подготовки обучающихся и неумением, неготовностью учителей в полной мере применять ИКТ с целью обучения иностранному языку.

П. В. Сысов в своих трудах приводит перечень неразработанных и неизученных проблем, таких как:

«– отсутствие определения информационной компетенции преподавателя иностранного языка;

– отсутствие курса подготовки педагогических кадров по применению на регулярной основе интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку» [9, с. 12].

Вместе с тем, на основании изученных результатов проведенного исследования Е. С. Семеновской и Е. Н. Григорьевой, мы выяснили, что «педагогический потенциал технологий веб 2.0 как средства обучения иностранному языку используется в настоящее время не в полной мере. Так, по результатам опроса 80 % опрошенных школьных учителей иностранного языка знают о существовании таких популярных сайтов, как LinguaLeo, Livemocha, Learning with Texts, но не знают о наличии более узкоспециализированных сервисов, которые также могли бы найти широкое применение на уроках. При этом из этих 80 % респондентов, знающих о вышеотмеченных ресурсах, лишь 16 % активно применяют их в процессе обучения иностранному языку» [7, с. 178–180].

Стоит также отметить, что в ходе проведенного тестирования было выявлено 72 % опрошенных учителей иностранного языка, по словам которых можно говорить о распространенности затруднений технического характера при организации работы с интернет-ресурсами.

Результаты проведенного нами анализа рабочих программ по подготовке будущих учителей иностранного языка свидетельствуют о том, что существует недостаточная освещен-

ность в тематике использования ИКТ, особенно это имеет отношение к применению ресурсов веб 2.0 на уроке иностранного языка.

Как полагает П. В. Сысоев, одной из причин редкого и несистемного включения в учебный процесс веб-площадок, является недостаточная осведомленность педагога в их многообразии и, как следствие, отсутствует восприятие сервисов в качестве дидактических средств современных ИКТ [9].

Стоит отметить, что успешная работа с ИКТ на уроке зависит не только от уровня владения технической стороной применения их на уроке иностранного языка, но и соответствующей методической подготовки педагога ввиду решения задач, которые стоят перед ним, а именно: планирование форм работы обучающихся и выстраивание логики построения урока, организация работы с тем или иным ресурсом, грамотный выбор формы контроля знаний, умений и навыков, формы домашнего задания, выраженного в работе с тем или иным сервисом, и понимание аспектов проведения ознакомительного инструктажа.

Далее необходимо более подробно рассмотреть возможности использования сервисов веб 2.0 на уроках иностранного языка:

1. Наглядность и визуализация информации.

Характеристика: сервисы веб 2.0 позволяют составлять конспект, записывать лекцию, книги, и др.; интересен для проведения мозговых штурмов; удобен на этапе планирования и разработки плана проектов, предоставляет возможность создания и демонстрации лексических единиц разной тематики, создания коллажей, комиксов, анимации при обучении, например, монологической и диалогической речи на иностранном языке (диаграммы связей, интеллект-карты, ментальные карты) (англ. Mindmap), ассоциативные карты.

Сервисы: Mind42, WiseMapping, Gliffy, Mindomo, Cadoo, Mindjet, Befunky, Blingee, Doink, DisaPainted, Dravto, DrawaShtickman, FotoTricks, FlauntR, Kerpoof, JPGfun и т. д.

2. Презентационные сервисы.

Характеристика: создание слайд-шоу, интерактивных плакатов, в том числе веб-страниц.

Сервисы: Glogster, Animoto, Slideshare, Photopeach, Wordle, Tagul, Word it Out, Tagxedo.

3. Онлайн-публикации.

Характеристика: создание и хранение документов в сети Интернет, представляет собой удобный способ синхронизации данных и результатов совместной работы обучающихся, а именно создания и публикации электронных книг, плакатов, постеров, учебных материалов, предусматривает размещение результатов творческих, проектных и других видов работ обучающихся на английском языке.

4. Интерактивные формы контроля.

Реализация: позволяет создавать собственные контрольные опросы, викторины, кроссворды и т. д.

Сервисы: PurposeGames, Quibblo, Kubbu, CarrotSticks, Twisty Noodle, Learningapps.org.

5. Подкасты.

Характеристика: ресурс направлен на формирование и совершенствование навыков аудирования у обучающихся.

Сервисы: www.bbc.co.uk/radio/podcasts/audacity.sourceforge.net, <http://www.elllo.org/>, <http://www.esl-lab.com/>, www.podomatic.com.

6. Веб-квесты.

Характеристика: платформы предназначены для поэтапного создания веб-квестов на английском языке.

Сервисы: webquest.org, zunal.com, webgarden.org.

Исследователи отмечают, что, прежде всего, при таком достаточном многообразии сервисов педагогу важно грамотно и правильно, в соответствии с целью урока, его тематикой и задачами отобрать нужные сервисы для организации работы. Для этого педагог должен ответить на следующие вопросы:

- Каковы задачи урока?

- Какой учебный материал должен быть введен на данном уроке?
- Как выбранный веб-ресурс будет воспринят? Насколько легко или затруднительно будет им пользоваться?
 - В какой форме будет осуществляться работа обучающихся?
 - На формирование каких навыков будет направлена работа в том или ином ресурсе веб 2.0?
 - Будут ли обучающиеся иметь возможность использовать данный сервис для выполнения творческого задания? Имеет ли ресурс функцию создания и проектирования аналогичных видов упражнений и заданий?
 - Какие трудности могут возникать у обучающихся при выполнении задания в данном ресурсе?
 - Как работа с помощью технологий веб 2.0 может способствовать удовлетворению возрастных или личностных потребностей обучающихся?
 - Существуют ли другие сервисы веб 2.0, благодаря использованию которых можно было бы достичь поставленной цели урока?
 - Отвечает ли приложение или веб-площадка принципам школы и местной образовательной системы?

Таким образом, можно утверждать, что необходимость подготовки педагогических кадров в области применения социальных сервисов и служб веб 2.0 в образовательной деятельности достаточно велика.

Главным результатом проведенного анализа следует считать, что интернет-технологии второго поколения являются незаменимым средством решения многих насущных проблем организации интерактивной работы и, как следствие, результативной деятельности.

Из всего сказанного следует вывод о значимости внедрения сервисов веб 2.0 в процесс иноязычного обучения ввиду их возможности решать проблемы организации групповой и коллективной форм работы, а также дифференциации и индивидуализации обучения. Обучающийся имеет возможность выбрать свой стиль учебной работы, спланировать и выстроить свою образовательную траекторию. Являясь, в первую очередь, доступными, открытыми, обладая интерактивным характером, социальные площадки веб 2.0 становятся естественной образовательной средой, целесообразность и результативность использования которой в учебных целях на сегодняшний день не вызывает сомнения.

В настоящее время можно констатировать, что сформированность ИКТ-компетенции современного учителя иностранного языка является достаточно важным и актуальным вопросом. Подводя определенный итог и резюмируя вышеизложенное, хочется отметить, что актуальность применения новых информационных технологий продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями в повышении эффективности развивающего обучения, в частности, потребностью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Алейникова Т. Г., Ализарчик Л. Л., Чирвоная Ю. М. Сервисы WEB 2.0 в образовании: методические рекомендации. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – 47 с.
2. Гитман Е. К., Тохтуева Т. В. Повышение ИКТ-компетентности работников образования как педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9, № 11. – С. 67–80.
3. Евстигнеев М. Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 2–9.
4. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0. – 18.10.2055. – URL: <https://old.computerra.ru/think/234100/> (дата обращения: 15.03.2022).
5. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. Учебно-методическое пособие. – М.: Интуит.ру, 2007. – 64 с.

6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126/> (дата обращения: 28.02.2022).

7. Семенова Е. С., Григорьева Е. Н. Технологии web 2.0 как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения иностранному языку // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2 (86). – С. 176–180.

8. Смирнова Ю. Г. Эффективное применение онлайн-ресурсов в языковом обучении цифрового поколения // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2017. – № 22-2.

9. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. – М.: Феникс, 2017. – С. 629.

10. Юрова О. А. Функции информационных технологий веб 2.0 в обучении иностранному языку // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2013. – № 1. – С. 136–141.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Прокофьева Светлана Валерьевна

Филологический факультет, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – д. п. н., профессор В. В. Левченко

Аннотация. Образование в России претерпевает значительные изменения. Дети с ограниченными возможностями здоровья, обучавшиеся ранее в коррекционных школах, теперь имеют возможность посещать общеобразовательную школу. Ряд исследований доказывает эффективность инклюзивного образования, которое способствует социализации детей с ОВЗ и развитию их успешности в будущем. Развитие инклюзивного образования является основой для подготовки педагогов к работе в этой сфере. Каждая категория детей с ОВЗ обладает особыми потребностями, нуждается в специальном подходе. В статье рассматриваются условия обеспечения эффективной программы обучения студентов работе с детьми с ОВЗ в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, обучение детей с ОВЗ.

Численность детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) неуклонно растет с каждым годом.

Согласно статистическим данным министерства образования Самарской области количество обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью на 1 сентября 2020 года из общей численности обучающихся общеобразовательных организаций – 15982 (4,72 %) обучающихся с ОВЗ, из них 4538 (28,3 %) имеют статус ребенка-инвалида.

Из 15 982 обучающихся с ОВЗ инклюзивно в 2020–2021 учебном году обучались 7076 детей, что на 8,5 % обучающихся с ОВЗ больше по сравнению с аналогичным показателем предыдущего года [2, с. 2].

Инклюзивное образование имеет в своей основе обеспечение равного отношения ко всем участникам образовательного процесса, одновременно организуя специальные условия для категории детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Система инклюзивного образования является следующей ступенью в процессе развития общего образования, когда оно становится массово доступным, реализуя образовательные потребности детей с ОВЗ [3, с. 11].

Развитие инклюзии в образовании невозможно без подготовки квалифицированных специалистов по работе с детьми с ОВЗ.

С целью исследования отношения к своей будущей профессиональной деятельности, а также диагностики уровня сформированности у студентов представлений о детях с ОВЗ, нами было проведено анкетирование студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогиче-

ское образование» Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королёва.

В анкетировании приняли участие 40 испытуемых.

По результатам анкетирования студенты были разделены на группы, демонстрирующие различные уровни готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Низкий уровень готовности свидетельствует о недостаточной осведомленности студентов по вопросам обучения и развития детей с ОВЗ.

Средний уровень готовности показывает, что студенту знакомы нормативно-правовые основы обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, а также особые образовательные потребности различных категорий детей с ОВЗ.

Высокий уровень готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ характеризуется высоким уровнем информированности о нормативно-правовых и психолого-педагогических особенностях организации работы с детьми с ОВЗ в образовательной организации, а также развитыми практическими умениями и навыками работы с данной категорией детей.

Количественный анализ результатов исследования представлен в таблице 1.

Таблица 1

Распределение уровней готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ
(констатирующий этап)

| Уровни готовности | | | | | |
|-------------------|----|---------|----|---------|----|
| низкий | | средний | | высокий | |
| чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| 10 | 25 | 20 | 50 | 10 | 25 |

Как видим, большая часть испытуемых имеет недостаточный уровень готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Проанализировав анкеты, мы пришли к выводу, что в данной выборке студенты недостаточно знакомы с нормативно-правовыми актами в области развития и обучении детей с ОВЗ, а также с особенностями организации образовательной среды для обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях с учетом специфики нарушения в развитии у ребенка.

Основываясь на результатах теоретического анализа и эмпирического исследования, нами были выделены следующие условия, способствующие эффективной подготовке студентов к работе с детьми с ОВЗ:

- компетентностный и личностно-деятельностный подходы с учетом своеобразия конкретных категорий детей;
- формирование компетенций в области диагностики, оценки и сопровождения детей с ОВЗ;
- мониторинг профессионального становления педагога в процессе овладения компетенциями, необходимыми в работе с детьми с ОВЗ;
- воспитательная работа, акцентирующая ценность личности всех категорий детей, в том числе – детей с ОВЗ.

На формирующем этапе эксперимента студентам были предложены занятия по курсу «Нормативно-правовые и психолого-педагогические основы организации работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательной организации».

Целью данного курса являлись углубление и систематизация знаний будущих педагогов в части нормативно-правового и психолого-педагогического обеспечения сопровождения развития и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.

Данный курс был рассчитан на 4 часа лекционных и 8 часов практических занятий, направленных на изучение нормативно-правовых актов и основы модели инклюзивного обучения в РФ, а также изучение психолого-педагогических основ организации обучения детей с

ОВЗ и деятельности педагога при включении обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство.

Курс занятий проходил в марте – апреле 2022 года. На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ.

Количественный анализ представлен в таблице 2.

Таблица 2

Распределение уровней готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ
(контрольный этап)

| Уровни готовности | | | | | |
|-------------------|---|---------|----|---------|----|
| низкий | | средний | | высокий | |
| чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| - | - | 10 | 25 | 30 | 75 |

Можно говорить о положительной динамике по проблеме готовности студентов к работе с детьми с ОВЗ. В данной выборке не наблюдаются испытуемые с низким уровнем готовности, все студенты достигли достаточного уровня знаний для осуществления практической деятельности по организации работы с детьми с ОВЗ.

На контрольном студенты продемонстрировали достаточные знания нормативно-правовой базы организации обучения детей с ОВЗ, знания в области организации «безбарьерной» образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также знания специфики деятельности педагога при включении ребенка с ОВЗ в образовательный процесс.

Большая часть студентов продемонстрировали готовность к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, однако, некоторые испытуемые отметили, что считают необходимой организацию обучения данной группы детей в специализированных образовательных учреждениях.

Список литературы:

1. Алехина С. В., Семаго Н. Я., Фаина А. К. Инклюзивное образование. – М.: Школьная книга, 2016. – 272 с.
2. Информационная справка о состоянии системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в Самарской области в 2020 году – URL: <https://educat.samregion.ru/activity/obshhee-obrazovanie/informacionnaya-spravka-o-sostoyanii-sistemy-obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-ovz-i-s-invalidnostyu-v-samarskoj-oblasti-na-1-sentyabrya-2020-g/> (дата обращения: 10.04.2022).
3. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. – М.: РООИ «Перспектива», 2005. – 42 с.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Просвинова Ксения Андреевна

Факультет педагоги и психологии, 1 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. психол. н., доцент М. Ю. Горохова

Аннотация. В работе рассмотрена проблема особенностей гендерных стереотипов в современных реалиях. Те аспекты гендерных стереотипов мужчин и женщин, которые касаются процесса их коммуникаций, подвергаются существенным изменениям. Результаты эмпирического исследования по разработанной автором анкете доказали, что изменения происходят в направлении андрогинии. Отдельные качества, присущие традиционному маскулинному и фемининному поведению мужчин и женщин, сохраняются.

Ключевые слова: гендер, гендерный стереотип, маскулинность, фемининность, андрогиния, коммуникации.

Наша жизнь стремительно изменяется. Изменяется ее темп, меняются ценности. Не обходят стороной изменения и сферу общественных стереотипов. Согласитесь, то, что было принято в обществе еще 10 лет назад, сейчас уже имеет не очень большое значение.

Что же такое гендерный стереотип? Гендерный стереотип – это психологические и поведенческие характеристики, традиционно приписываемые мужчинам либо женщинам [3].

Гендерная психология является достаточно молодой и стремительно развивающейся отраслью психологии, поскольку ее предмет – гендер – очень динамичен и связан с общественными ценностями. Гендер определяется как социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии; это продукт культуры [1].

Необходимо разграничивать понятия пол (биологический – тот, что дан от природы) и гендер (социально-психологический – тот, который сформирован в процессе социализации). Биологический пол описывает различия между людьми, определяемые анатомическими, физиологическими и генетическими особенностями строения организма и детородными функциями. Гендер указывает на социально-психологические характеристики личности, его социальный статус, который взаимосвязан с полом, но не является врожденным, а приобретается в результате социализации во взаимодействии с другими людьми [2].

С течением времени гендерные стереотипы подвергаются изменениям в соответствии с изменением общественных реалий. Так, например, в сфере труда стремительно сокращается разделение на «мужские» и «женские» профессии. Если ранее в обществе было принято то, что профессия мужчины должна быть связана с промышленной, технической или военной деятельностью, а профессия женщины непосредственно со сферой медицины, образования и обслуживания, то в настоящее время такие «традиционные устои» утрачивают свою значимость. В сфере коммуникаций стереотипные представления о том, что мужчины инициативны, доминантны, агрессивны и самоуверенны, а женщины напротив пассивны, не уверены в себе, заботливы и нежны, так же постепенно сокращают диапазон распространения в обществе.

Интерес к данной проблеме обусловил выбор настоящей темы. Целью нашей работы является выявление особенностей современных гендерных стереотипов в сфере коммуникации с позиций женщин и мужчин. Объект исследования: гендерные стереотипы, предмет исследования: особенности гендерных стереотипов в сфере коммуникаций у современных мужчин и женщин.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что гендерные стереотипы в сфере коммуникаций мужчин и женщин изменяются в направлении андрогинии.

Выборку испытуемых составили студенты Самарского филиала Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы Московского городского педагогического университета, а также свободная (рандомная) выборка.

Для получения данных нами была разработана анкета (мужской и женский вариант), состоящая из 11 вопросов, позволяющих выбрать один из нескольких ответов в определенных ситуациях взаимодействия. Ответы представляли собой как традиционные, соответствующие стандартным гендерным стереотипам, так и современные, не опирающиеся на принятые стандарты поведения у женщин и мужчин. Второй методикой стала шкала диагностики маскулинности-фемининности Фрайбургского личностного опросника (FPI), позволяющая определить основные гендерные черты личности испытуемых. В качестве статистических методов были использованы исследования критерий углового преобразования Фишера (ϕ^*), U-критерий Манна – Уитни.

На основании использования критерия Фишера все ответы анкеты можно разделить на три группы: в первую, наиболее многочисленную, вошли те, которые не обнаружили достоверно значимых различий у мужчин и у женщин; во вторую группу – те, которые вошли в зону неопределенности, и мы можем говорить о намечающейся тенденции в различиях; в третью группу вошли те, которые имеют достоверно значимые различия.

Первый вопрос анкеты был сформулирован так: «Кто, по Вашему мнению, должен проявлять инициативу при знакомстве?» В ответе отмечалось практическое совпадение мнений:

а) мужчины – его отметили 40 % женщин и 38 % мужчин; б) женщины – никто не отметил; в) в зависимости от ситуации – 60 % женщин и 38 % мужчин. Женщины отмечают влияние ситуации, которая может способствовать проявлению их инициативы, однако в основном испытуемые придерживаются традиционных точек зрения на инициативность.

Второй вопрос: «Представьте ситуацию: Поздним зимним вечером вы стоите на остановке и ждёте транспорт, который уже прилично задерживается. Вокруг вас в ожидании этого же транспорта стоит много людей. Все, в том числе и вы, очень устали и желаете поскорее попасть домой. В течение некоторого времени к остановке подъезжает автомобиль, из которого открывает дверь довольно симпатичный молодой человек, предлагает помощь именно вам – подвезти вас до нужного вам места. При условии, что вы этого человека не знаете, каковы будут ваши действия?» Не соответствующий гендерному женскому стереотипу ответ а) не испугаюсь незнакомца и сяду в машину – не дала ни одна женщина. Не соответствующий мужскому стереотипу ответ а) девушка как девушка, да симпатичная, но я поеду дальше – дали 46 % мужчин. Ответ б) не сяду в машину к незнакомому человеку, даже если он мне симпатичен, ведь неизвестно, что у него на уме – дали 10 % женщин. У мужчин ответ б) подъеду к остановке и предложу девушке помощь подвезти до нужного места – дали 38 %. Ответ в) не сяду в машину к незнакомому человеку, даже если он мне симпатичен, ведь неизвестно, что у него на уме – дали 70 % женщин. У мужчин ответ в) свой ответ – выбрали лишь 16 %. Мы также отмечаем, что женщин отличает традиционная осторожность, мужчин – инициативность.

Третий вопрос: «Представьте ситуацию: Вы стоите на автобусной остановке и долго ждёте транспорт. Вместе с вами на остановке стоит молодой человек, которому вы с первого взгляда явно симпатичны. Кроме вас на остановке более никого нет. В воздухе висит молчание. Вы видите, что молодой человек достаточно робкий и стеснительный и ему тяжело первому начать разговор, но он всё же берет себя в руки и делает первые попытки заговорить с вами. Он вам с первого взгляда не понравился – не ваш типаж. Каковы будут ваши действия?» В ответах отмечалась большая разница. Ответ а) всем своим видом покажу, что не желаю поддерживать разговор – выбрали 7,5 % женщин, в то время как у мужчин ответ а) познакомлюсь на всякий случай – выбрали 15 %. Ответ б) прямо скажу человеку, что не желаю поддерживать разговор – отметили 7,5 % женщин, у мужчин ответ б) скажу девушке, что, к сожалению, уже занят – отметили 38 %.

Четвертый вопрос: «Считаете ли вы себя бесстрашной(-ым)?». Ответ а) определенно да, мне ничего не страшно – не выбрала ни одна женщина, зато среди мужчин данный вариант ответа выбрали 15 %. Под буквой б) в определенных ситуациях могу проявить смелость – выбрали одинаковое количество мужчин и женщин – их составило 70 %. У женщин вариант в) я робкая и пугливая девушка – отметили 30 %. У мужчин вариант в) увы, я далеко не храбрец – отметили 7,5 %. Итак, мы видим, что смелость – мужское качество – в равной мере проявляется и у мужчин, и у женщин.

Пятый вопрос: «Насколько вы уступчивы?». Ответ а) не уступаю никому никогда – не отметил никто. Ответ б) не уступаю по принципиальным для меня вопросам – отметили 60 % женщин и 70 % мужчин. В ответе в) я уступчив/а только в тех сферах, которые меня слабо интересуют или не интересуют вовсе – наблюдалась большая разница – его отметили всего лишь 10 % женщин, но 46 % мужчин. Так же большая разница наблюдалась и в ответе г) я с легкостью могу уступить другому человеку – его выбрали 30 % женщин и всего лишь 8 % мужчин. Иными словами, мы видим андрогинию и у мужчин, и у женщин в аспекте того, что они склонны упорствовать в практически равной мере в вопросах, принципиальных для них.

Шестой вопрос: «Умеете ли вы сочувствовать?». Разделение в основном наблюдалось в ответах а) определенно да, мне легко проникнуться переживаниями другого человека – его отметили 70 % женщин и 46 % мужчин, и в) я понимаю, когда человеку плохо, но не в полной мере испытываю его чувства – здесь отметка у женщин составила 10 %, у мужчин – 30 %. Таким образом, эмпатийность – качество, традиционно считающееся фемининным, начинает проявляться все у большего количества мужчин.

Седьмой вопрос: «Считаете ли вы себя настойчивой(-ым)?». Все ответы а) определенно да, всегда добиваюсь своего, б) я настойчив/а только в каких-то определенных сферах жизни, в) я не настойчивый человек, г) свой ответ – практически не получили различия, что означает, что таким маскулинным качеством обладают современные женщины наравне с мужчинами.

Восьмой вопрос: «Считаете ли вы себя заботливой/ым?». Также все ответы а) да, несомненно, женщина должна быть заботливой, б) я забочусь об окружающих, когда возникает необходимость, в) в первую очередь женщина должна заботиться о себе, г) свой ответ практически не получили различий в ответах. Это говорит о том, что современные мужчины приобретают фемининные качества.

Девятый вопрос: «Какое качество в вашем партнере (будущем партнере) вы бы сочли для себя самым главным?». Ответ а) внешние качества: красивое лицо, хорошо сложенное тело – получил небольшое, но значимое разделение – его выбрали 10 % женщин, и при этом 0 % мужчин. Ответ б) нравственные качества: доброжелательность, честь и достоинство, совесть – в основном не получил принципиальных различий – его отметили 90 % женщин и 84 % мужчин. То есть мужчины и женщины ценят, прежде всего, друг в друге общечеловеческие внеполовые качества.

Десятый вопрос: «Как вы оцениваете свое отношение к детям?». В ответах а) и б) наблюдалось очень интересные отличия. Ответ а) очень люблю детей и охотно с ними занимаюсь – отметили 38 % женщин и 60 % мужчин. Ответ б) отношусь к детям нейтрально – выбрали 46 % женщин и 30 % мужчин. Таким образом, мы наблюдаем отчетливую тенденцию к охотному выполнению родительской роли, прежде всего, у мужчин, что нарушает традиционные гендерные представления.

Одиннадцатый вопрос: «Склонны ли вы доминировать в отношениях?». Данный вопрос практически не получил различия в ответах. Готовы всё держать под контролем 16 % женщин и 22 % мужчин. За равноправные отношения – 38 % женщин и 30 % мужчин. В зависимости от ситуации готовы делегировать ответственность 46 % женщин и 38 % мужчин. Значит, доминирование, лидерство перестает быть маскулинной чертой.

Достоверно значимых различий, как уже отмечено выше, в подавляющем большинстве ответов обнаружено не было. Это, по нашему мнению, и означает, что отмеченные качества и аспекты поведения присущи и тому, и другому полу, что свидетельствует об андрогинии.

Значимые же различия касаются ответа на вопрос 2 в) (не сяду в машину к незнакомому человеку, даже если он мне симпатичен, ведь неизвестно, что у него на уме) ($\varphi^*=2,952$ при $p \leq 0,01$). Это означают, что женщины продолжают проявлять осторожность и скромность, приписываемые традиционно женскому полу.

Значимые различия касаются также ответа на вопрос 5 в) которые касаются правил этикета и обнаруживают большую вариативность у мужчин и женщин (нести ей сумку, плащ и т.д.) ($\varphi^*=2,379$ при $p \leq 0,01$). А это означает, что в современных условиях традиционные правила перестают действовать.

В зоне неопределенности находится ответ на вопрос 2 б) (у женщин – не сяду в машину к незнакомому человеку, потому что это неприлично: у мужчин – подъеду к остановке и предложу девушке помощь подвезти до нужного места) ($\varphi^*=1,981$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что в современном обществе по-прежнему имеют значение нравственность и приличия. Мужчина проявляет галантность и предлагает свою помощь женщине, а женщина в свою очередь считает, что садится к незнакомцу в машину неприлично. Эта тенденция свидетельствует о сохранении некоторых традиционных аспектов. Также в зону неопределенности попадает ответ 3 б) (у женщин – прямо скажу человеку, что не желаю поддерживать разговор; у мужчин – скажу девушке, что, к сожалению, уже занят) ($\varphi^*=1,981$ при $p \leq 0,01$). Это демонстрирует тенденция к прямому выражению чувств и намерений без кокетства и жеманности у женщин и проявления галантности у мужчин. Последний ответ, попавший в зону неопределенности – 6 в) (понимаю, когда человеку плохо, но не в полной мере испытываю его чувств-

ва) ($\varphi^*=1,669$ при $p \leq 0,01$), на наш взгляд, демонстрирует существующие пока еще различия в эмпатии и сочувствии у мужчин и женщин (женщины более эмпатийны).

Шкала диагностики маскулинности-фемининности Фрайбургского личностного опросника (FPI) позволяет вычислить степень выраженности этого важного гендерного аспекта: чем ниже балл, тем ближе испытуемый к фемининному типу, чем выше балл, тем ближе испытуемый к маскулинному типу. Средний балл в группе юношей составил 17,43 балла, средний балл в группе девушек – 11,57 баллов. Притом что девушки приобретают мужские качества, а юноши – женские, маскулинные качества у юношей выражены сильнее. Полученные различия подтверждены при помощи U-критерия Манна – Уитни ($U=57,0$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, гипотезу можно считать подтвержденной. Мы можем говорить о том, что идет явный процесс стирания социально-психологических различий, то есть андрогинизации, однако при приобретении противоположных своему полу качеств, обнаруживается и сохранение тех, что присутствовали у мужчин и женщин изначально.

Список литературы:

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб. [и др.]: Питер, 2010. – 686 с.
3. Мацумото Д. Психология и культура: соврем. исслед. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Нева, 2002. – 414 с.

СУДЬБА ГЕНЕТИКИ В СССР

Садыхов Евгений Александрович

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – д. и. н., профессор Е. П. Барина

Аннотация. В статье анализируются социальные аспекты противостояния Н. И. Вавилова и Т. Д. Лысенко, приведшие к разгрому генетики в СССР. Отмечается влияние идеологических воззрений представителей власти на отношение к научным проблемам. Отмечается вред попыток оправдать политику Т. Д. Лысенко для дальнейшего развития генетики.

Ключевые слова: Н. И. Вавилов, Т. Д. Лысенко, В. А. Базаров-Руднев, генетика, «неолысенковщина».

Начиная с 1920-х гг. в СССР начался форсированный переход к социалистической экономике. Перед отечественными экономистами встала задача создания плана развития всей страны. Для этого экономисты и учёные занялись разработкой методов народнохозяйственного планирования. Оформились два методологических подхода – «генетический», т. е. прогнозный подход, основанный на продлении в будущее уже известных закономерностей, тенденций, и «телеологический» – приоритет целевых заданий-предуказаний, плановых директив. Эти понятия были введены В. А. Базаровым-Рудневым. Спустя годы споров стало очевидно, что генетическое направление уже не могло противостоять победившему телеологическому [5].

В 1920–1930-е гг. в экономических журналах публиковались статьи с изобличениями экономистов-«вредителей». Научная мысль СССР была зажата в идеологические тиски. Генетика, кибернетика, социология, теории Фрейда в психиатрии, квантовая теория Бора, теория относительности Эйнштейна – всё это стало «Лженаукой». «Буржуазная генетика» очернялась в школах и вузах страны, «ген» в Советской энциклопедии характеризовался как лженаучная идеалистическая частица.

Отсчёт в разгроме генетики стоит начинать с обыкновенного научного спора между учёными-ботаниками Т. Д. Лысенко и Н. И. Вавиловым. Многогранность таланта Н. И. Вавилова и его трагическая судьба неизменно привлекает внимание исследователей [6]. Главный оппонент Н. И. Вавилова – агроном Т. Д. Лысенко, обладая амбициями, но ничуть не знаниями и хорошим образованием, пользовался покровительством «власть имущих». Он

вместе с философом И. И. Презентом провозгласил в 1934 г. создание мичуринской агробиологии как альтернативы мировой науке, и в дальнейшем, строго следовал партийным установкам в области науки.

В середине 1930-х гг. генетика разделилась на 2 лагеря. «Мичуринцев» во главе с Лысенко, с идеей о том, что посевной материал достаточно подвергнуть внешнему воздействию и проблема с не урожайностью решиться. Другое течение – «вейсманисты-морганисты» считали, что успех селекции кроется в выявлении «плохих» хромосом, которые могут мутировать и проявить свой негативный характер даже спустя поколения. Сейчас это является общеизвестным фактом, однако юмор заключается в том, что в 1935 г. Лысенко высмеял эту теорию, заявив, что «Хромосомы ни увидеть нельзя, ни на зуб попробовать». Он отрицал, всем сейчас известные, законы наследования. Конечно, были у него и заслуги – он популяризовал яровизацию пшеницы, разработал методику чеканки хлопка. Однако большинство попыток введения яровизации закончились неудачей, а Лысенко оправдывал это неточным выполнением его инструкций. Его идеи в основном несли убытки стране. Новыми проектами он пытался отвлечь внимание руководства от неудач [2, с. 3–4].

Сталин был несведущим в биологии или ботанике. Но его интересовала именно идеологическая сторона этого вопроса, поэтому его выбор мичуринской установки был справедливым для государственного устройства, плюсы перевешивали. Партия пропагандировала, что ДНК – ложь. Ее придумали, чтобы обосновать неравенство при капитализме и фашизме. Чем плоха генетика? Она расистская наука, утверждающая, что у человека всё написано на роду. Это что получается, нельзя воспитать советского человека? Итог – крестьянский сын Лысенко с верными идеологическими идеями с одной стороны, и сын купца с буржуазной лженаукой – с другой.

Начались гонения. Т. Д. Лысенко всячески подрывал деятельность Вавилова, срывая его участие в различных конференциях. В течение нескольких лет шла непрерывная травля Н. И. Вавилова, а 6 августа 1940 г. он был арестован. НКВД СССР обвинило ученого в проведении вредительской работы по подрыву оборонной и хозяйственной мощи СССР, а также шпионаже в пользу иностранных разведок. Т. Д. Лысенко был назначен Президентом ВАСХНИЛ еще в 1938 г., после ареста Вавилова он возглавил Институт генетики АН СССР. Противодействие мичуринской агробиологии стало главным пунктом обвинения и доказательством «вредительской деятельности» Вавилова [7, с. 62, 65, 170]. В связи с наступлением немцев на Москву он был перевезён в Саратов, в тюрьму, где находился год и 3 месяца в тяжелейших условиях в камере смертников. От голода Сергей Иванович заболел дистрофией и умер, предельно истощённый в тюремной больнице 26 января 1943 г. Вместе с ним были арестованы несколько его последователей-генетиков, часть из них расстреляли сразу же, а часть погибла в лагерях.

После Великой Отечественной войны основной задачей мичуринцев стало дальнейшее очернение генетики. Были резко сокращены все контакты с другими странами, закрыты научные журналы, издававшиеся в СССР на английском языке для западных стран, ссылки на иностранные источники воспринимались крайне негативно. Современные методы исследований были для нас недоступны, прекратилось изучение групп крови человека. В 1948 году на августовской сессии ВАСХНИЛ взгляды Т. Д. Лысенко были объявлены передовой биологией, а альтернативные заклеены как буржуазные, идеалистические, механистические [2, с. 6]. Установилась диктатура Лысенко в биологии, были закрыты кафедры институтов и лаборатории, занимающиеся генетикой, уничтожались книги и учебники, сотрудники увольнялись или были вынуждены менять направление деятельности. Вот так, благодаря сравнению Вавиловцев с троцкистско-зиновьевскими вредителями во время первого московского процесса, сравнению генетиков и нацистов в послевоенное время Лысенко добился успеха.

Важным документом эпохи, отразившим накал идейной борьбы, являлось написанное в 1956 г. «Письмо трёхсот», в котором нескольких ведущих советских биологов, физиков, химиков и математиков требовали снять Т. Д. Лысенко с поста президента ВАСХНИЛ. Не-

смотря на успех этого письма, став личным советником Н. С. Хрущева по сельскому хозяйству, он в начале 1960-х гг. вновь возглавил ВАСХНИЛ. Удручает тот факт, что не будь у нас провала в генетике, аграрная политика Хрущёва могла добиться успеха. Сторонники Лысенко не захотели следовать опыту США в селекции кукурузы, используя устаревшие и неэффективные методы. И лишь после отставки Н. С. Хрущева Т. Д. Лысенко потерял влияние, а его взгляды были признаны псевдонаучными. Началось создание новых научных работ и учебников.

В 1987 г. президент ВАСХНИЛ А. А. Никонов признал, что лысенковщина нанесла громадный моральный и материальный ущерб стране, опозорила советскую науку, и обещал искоренить ее навсегда. Тем не менее, и в настоящее время предпринимаются попытки реабилитации Т. Д. Лысенко с резкими обвинениями в адрес Вавилова [1]. Лысенко изображается подлинным патриотом, гуманистом, хранителем православия и великим ученым, опередившим свое время, а его оппоненты характеризуются как «национал-предатели» [3].

Результатом гонений на генетику стало отставание СССР от мировой генетики минимум на 15–20 лет, страна оказалась изолирована от мировой науки, пропустила рождение биотехнологии и молекулярной биологии. Только в 1980-х гг. была принята госпрограмма поддержки отечественной генетики. Лишь принятие правды об уникальности ДНК каждого человека, изучение достижений западных коллег позволило использовать ДНК тесты сначала в криминалистике, а затем и в других науках. Всё это привело к тому, что в XXI веке, когда на рынке геномной инженерии прогнозировали бум, сравнимый с массовым распространением персональных компьютеров в 1980-е гг., Россия катастрофически отставала в исследованиях в области генетики. Между тем к середине 1990-х гг. были открыты гены шестидесяти новых болезней человека, идентифицированы гены предрасположенности к раку, отвечающие за диабет, слепоту и глухоту, эпилепсию, в пробирках начали выращивать вирусы, научились клонировать различные виды животных. Многие из этих достижений науки смогли наладить и автоматизировать, в то время как в нашей стране о них даже не было известно. Огромны перспективы генетики и в настоящее время [4]. Не стоит недооценивать опасность «лысенковщины» в современной науке. Противники генетики, позиционируя себя поборниками «суверенной науки», борцами с «национал-предателями», мафиозными кланами и «вредоносными» ГМО, пытаются добиться, чтобы финансирование в области биологии и сельскохозяйственных наук было перенаправлено на их проекты, что, безусловно, нанесет вред современной генетике.

Список литературы:

1. Голубовский М. Д. Призрак Лысенко и его современная инкарнация // Историко-биологические исследования. – 2015. – № 7(2). – С. 115–130.
2. Колчинский Э. И. Н. И. Вавилов и Т. Д. Лысенко в пространстве историко-научных дискуссий // Природа. – 2018. – № 1. – С. 3–14.
3. Кононков П. Ф. Два мира – две идеологии: о положении в биологических науках в России в советский и постсоветский период. – М.: Луч, 2014. – 287 с.
4. Мамедова Р. Ф., Бабаев М. Ш. Достижения современной генетики и перспективы ее развития // Вестник науки и образования. – 2018. – № 13(49). – С. 21–26.
5. Пчелкин В. А. Академик А. Н. Ефимов, дебаты 1920-х годов и некоторые проблемы современности // Экономические стратегии. – 2018. – № 5. – С. 118–123.
6. Резник С. Эта короткая жизнь: Николай Вавилов и его время. – М., 2017. – 156 с.
7. Суд палача. Николай Вавилов в застенках НКВД. Биографический очерк. Документы / сост. Я. Г. Рокитянский и др. – М.: Academia, 1999. – 551 с.

РАЗВИТИЕ ОСНОВ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Салачева Юлия Олеговна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура).

Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В статье рассмотрено значение образовательной робототехники в развитии у детей дошкольного возраста познавательных процессов, возможности проектной деятельности в развитии основ творческого мышления, описана практика реализации проекта и полученные результаты.

Ключевые слова: робототехника, творческое мышление, история судостроения, дошкольное образование, проектная деятельность.

Наука и технологии шагнули за последние десятилетия далеко вперед. Человечество развивается, и старый уклад мышления уже не отвечает запросам общества.

Среди компетенций, востребованных в XXI веке, особое внимание уделяется техническому мышлению и техническому творчеству. Развитию основ технического творчества в детских садах сейчас уделяют большое значение. Включение в образовательную деятельность конструирования, робототехники, моделирования, основ программирования происходит в дошкольных учреждениях в игровой форме и доступно для ребенка 5–7 лет. Проектные технологии формируют у ребенка активную позицию в поиске, анализе информации, позволяют детям самостоятельно решать поставленные задачи и проблемы, в игровой форме приобрести академические знания и ввести в словарный запас научные термины. Робототехника представляет собой новую, актуальную педагогическую технологию, которая находится на стыке перспективных областей знания: механика, электроника, автоматика, конструирование, программирование и технический дизайн. Применение образовательной робототехники в образовательном процессе обеспечивает активное развитие у детей всего комплекса познавательных процессов (восприятия, воображения, мышления, памяти, речи). Особый эффект этого воздействия связан, как правило, с высокой мотивацией занятий по робототехнике. Непосредственная работа руками и активная практика самостоятельного решения детьми конкретных технических задач – еще более существенные факторы этого влияния.

Дошкольные образовательные организации сейчас используют различные конструкторы, каждый из которых имеет свои особенности и свои преимущества. В данной статье описана практическая работа по развитию инженерного творчества дошкольников с использованием робототехнического конструктора WEDO.

Практическая работа включала в себя цикл проектов «знакомство с профессиями родителей» и проходила на базе МБДОУ детский сад № 188 г. о. Самара в старшей группе.

Цель: формирование представлений воспитанников о профессиональной деятельности взрослых, о значимости труда в повседневной жизни для каждого из нас.

Задачи:

- создать условия для повышения интереса воспитанников к профессиям родителей;
- обогащать опыт общения сверстников друг с другом;
- развивать стремление отражать свои знания и впечатления о труде взрослых в повседневной игровой деятельности;
- развивать основы инженерного творчества средствами робототехнического конструктора.

Для знакомства с профессией «инженер-конструктор судостроитель» можно использовать видеоматериалы, энциклопедии, фотографии, презентации. Наибольший интерес воспитанников вызывает встреча с представителем этой профессии. Так, на приглашение прийти в группу и рассказать воспитанникам о своей профессии откликнулся один из родителей. В ходе беседы можно познакомить воспитанников с новыми разработками судов на воздушных подушках, подводных крыльях и экологически чистых, альтернативных источниках энергии (размещенная на катере солнечная батарея способна поддерживать работоспособность судна

в течении всего рейса, так, например, катер «Солнечная планета» совершил кругосветное путешествие без единой дозаправки топливом) [1].

Для знакомства с историей судостроения в России организован просмотр документального фильма о строении кораблей, начиная с 1693 г., от парусных кораблей, паровых и колесных пароходов до современных лайнеров [2].

Как и предполагалось, интерес детей на этом не остановился, их заинтересовал вопрос о допетровских временах. В качестве ответа была предложена презентация о судостроительстве «От Варягов до древней Руси», из которой дети узнали, что люди плавали на дракарах, ладьях и шнеках – весельных судах [3].

Изучение каждой вехи в кораблестроении решено сопровождать постройками из робототехнического конструктора LEGO WEDO и фанкластик. Например, для создания весельного дракара может быть предложена схема мотора с ременной и рычаговой передачей, показан процесс одновременной гребли веслами. Для парусного судна планируется использование конструктора «Фанкластик» и схема постройки вентилятор, LEGO WEDO. При создании парохода винт будет предложено перенести в нижнюю часть судна схема прямой передачи.

Отдельная беседа может быть посвящена важности содержания днища судна в чистоте. Когда судно долго находится в воде, его днище покрывается микроорганизмами и может из-за воздействия воды начать гнить, поэтому необходимо очищать днище от наростов водорослей, ракушек, кораллов. Для таких случаев существуют «доки» – специально оборудованные помещения для ремонта и обслуживания кораблей. Для знакомства с понятием «доки» подготовлена виртуальная экскурсия в доки самарской области. Есть сухие доки, корабли в них привозят на специальных баржах и краном переносят на сушу. Есть прибрежные доки, корабль остается возле берега в воде и проходит ремонт или техобслуживание.

На рассмотрение дошкольниками может быть выдвинута проблема: «А что же делать, если корабль сломался в глубоком океане и не может добраться до берега?» В таких случаях есть специальные ремонтные баркасы, с бригадой ремонтников, они приплывают к сломанному кораблю и осуществляют ремонт. Для решения этой проблемы воспитанникам предлагается построить по образцу баркас, оснащенный всем необходимым для починки судна.

Вторая проблема: «Но как же быть, если судно пострадало от встречи с рифом, в корпусе пробоина, или сломались винты?»

Задача: сконструировать плавучий док, большой баркас с длинным корпусом, в который может поместиться корабль. Такой баркас подплывает к пострадавшему кораблю, открывает нижний и задний шлюзовой отсек, с помощью кранов и лебедок затягивает пострадавший корабль внутрь баркаса и закрывает шлюзы. Таким образом, корабль находится в сухом доке посреди океана. Осуществлять его ремонт просто, быстро и экономически выгодно. Для создания плавучего дока мы предлагаем использовать конструктор фанкластик и конструктор LEGO WEDO 2.0.

Планируется также вовлечь родителей в поддержании интереса детей к теме судостроения на протяжении всего проекта, предлагать к просмотру презентации, журналы, предлагать посетить выставки и музеи, помогать в поиске иллюстраций и схем строения.

В результате проектной деятельности с помощью робототехнического конструктора в игровой и доступной форме дошкольники познакомились с историей кораблестроения, основами механики и электрики, изучили свойства речной и морской воды, пополнили словарный запас новыми терминами («доки», «шлюзы», «паровые двигатели»), на практике разобрались с различным строением передач двигателя. Полученные в результате конструирования корабля, доки и прочие строения позволили разнообразить сюжетно-ролевые и режиссерские игры «Судоремонтники», «Кораблестроители». Представленные родителям воспитанников результаты проекта заинтересовали родителей, привлекли их внимание к совместным занятиям с детьми конструированием и программированием моделей кораблей.

Список литературы:

1. Видеорепортаж о корабле «Солнечная планета». – URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=15527170636241698881&text=судно+на+солнечной+эн+ергии> (дата обращения: 04.04.2022).
2. Видеофильм об истории судостроения на Руси. – URL: https://yandex.ru/video/preview/?text=история%20%20кораблестроения%20%20в%20%20россии%20%20для%20%20детей&path=yandex_search&parent-reqid=1648738626218204-5581778709559982926-vla1-3851-vla-l7-balancer-8080-BAL-6507&from_type=vast&filmId=6041441717754926449 (дата обращения: 04.04.2022).
3. Владимиров И. Н., Ципоруха М. И. Человек строит корабль: очерки по истории судостроения и мореходства от истоков до XVII в. – М.: Наука, 1992.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Сергиенко Александра Андреевна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Т. А. Ахрямкина

Аннотация. Работа посвящена актуальной проблеме сепарации студентов от родителей. Современным студентам необходимы такие качества, как ответственность, самостоятельность, целеустремленность. В связи с этим сепарация от родителей является важной составляющей достижения абсолютной психической и социальной зрелости. Успешность прохождения данного процесса зависит от разных факторов, одним из которых являются психологические особенности студента (уровень самооценки, уверенности в себе, тревожности). Автор выясняет, какие психологические особенности присущи студентам с определёнными уровнями сепарации, рассматривает методики выявления этих особенностей и выходит на практические рекомендации работы со студентами с разными уровнями сепарации от родителей.

Ключевые слова: сепарация от родителей, студент, самооценка, уверенность, тревожность.

Сепарация от родителей – это одна из важнейших задач развития в юношеском возрасте. Психологическая сепарация понимается как процесс «разъединения» личности молодого человека или девушки с родителями, процесс перестройки детско-родительских отношений в различных сферах, что ведет к изменениям в структуре взрослеющей личности. В результате сепарации формируется умение распоряжаться всеми аспектами своей жизни, способность брать ответственность. Личность становится состоявшейся и независимой [3]. Таким образом, нельзя не согласиться с важностью прохождения сепарации для студентов.

Сепарация происходит постепенно на каждом возрастном этапе, она не является одномоментным процессом. Большую значимость имеют сепарационные процессы в студенческом возрасте, так как на данном этапе они оказывают влияние на личностное и профессиональное самоопределение, развитие автономии.

Поступая в средние или высшие учебные заведения, юноши и девушки вынуждены адаптироваться к новым условиям, соответствовать возрастающим к ним требованиям. С одной стороны, этот период характеризуется построением целостного замысла жизни, завершением процесса взросления. С другой – молодой человек все еще зависим от эмоциональной и материальной поддержки родителей.

Значительное повышение сепарационной активности происходит к 23–25 годам. Приобретение профессиональных знаний, начало трудовой деятельности, получение собственного жизненного опыта способствуют окончательному отделению студентов от родителей и трансформации детско-родительских отношений [1].

С целью выявления успешности прохождения процесса сепарации студентами, а также психологических особенностей, присущих им, было проведено исследование среди студентов-первокурсников на базе Самарского филиала МГПУ, в исследовании приняли участие 31 обучающийся.

Гипотеза исследования: студентам с разным уровнем сепарации от родителей присущи характерные психологические особенности.

В ходе исследования у большинства опрошенных студентов (90 %) был выявлен средний уровень сепарации. Данный уровень характеризуется противостоянием родителям, неосознанным протестом, стремлением к полной независимости. Однако в то же время молодой человек ждет похвалы, оценки своих достижений родителями, может опасаться наступления полной самостоятельности. Около 10 % опрошенных студентов находятся на высоком уровне сепарации, для которого характерна полная психическая и эмоциональная зрелость. На данном уровне сепарации проблемы решаются самостоятельно, а столкновение с непониманием со стороны родителей не воспринимается как приговор. Низкий уровень сепарации среди опрошенных нами отсутствует.

Для изучения психологических особенностей студентов были выбраны следующие методики: «Изучение Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса; «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» А. М. Прихожан; «Диагностика готовности к саморазвитию» А. М. Прихожан.

Первая психологическая характеристика, рассматриваемая в исследовании – уровень самоотношения. Среди студентов со средним уровнем сепарации преобладает средний уровень самоотношения (42 %). Также присутствуют высокий, низкий и предельно высокий уровни. Среди студентов с высоким уровнем сепарации у 100 % выявлен высокий уровень самоотношения.

Следующая исследуемая характеристика: уровень уверенности в себе. Большинство опрошенных студентов со средним уровнем сепарации имеют реалистичную самооценку (52 %). Также присутствуют низкий и чрезмерно высокий уровни уверенности в себе. Чрезмерно высокий уровень чаще всего носит компенсаторно-защитный характер, может свидетельствовать о недостаточной критичности [2]. Среди студентов с высоким уровнем сепарации 100 % имеют реалистичную самооценку.

Выявление уровня тревожности: у студентов со средним уровнем сепарации присутствуют все 3 уровня: низкий, высокий и средний с преобладанием последнего (45 %). У студентов с высоким уровнем сепарации присутствуют низкий уровень тревожности (66 %) и высокий (33 %).

В ходе исследования также было изучено отношение студентов к прошлому, настоящему и будущему. Среди студентов со средним уровнем сепарации преобладают достаточно реалистичное и оптимистичное представление о прошлом, настоящем и будущем, согласованность представлений (у 65 %). Среди студентов с высоким уровнем сепарации выявлено преобладающее противоречивое отношение к прошлому, настоящему и будущему, несогласованность между ними (66 %), реалистичное и оптимистичное представление – у 33 %.

Диагностика готовности к саморазвитию: среди студентов со средним уровнем сепарации 55 % имеют средний уровень готовности к саморазвитию, 16 % – низкий, 29 % – высокий. Среди студентов с высоким уровнем сепарации 66 % обладают средним уровнем готовности к саморазвитию, 33 % – высоким.

В результате проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы: большинство опрошенных студентов находятся на среднем уровне сепарации от родителей, но выявлен также и высокий. Низкий уровень отсутствует, что говорит о том, что начальные этапы сепарации уже отработаны, что соответствует норме.

Для студентов с высоким уровнем сепарации характерен высокий уровень самоотношения, реалистичная самооценка, низкий уровень тревожности. У большинства выявлено противоречивое отношение к прошлому, настоящему и будущему, а также средний уровень готовности к саморазвитию.

У студентов со средним уровнем сепарации преобладает средний уровень самоотношения, реалистичная самооценка, средний уровень тревожности. У большинства реалистичное и вместе с тем оптимистичное отношение к прошлому, настоящему и будущему, а также средний уровень готовности к саморазвитию.

Таким образом, выявлены характерные отличия между студентами с высоким и средним уровнями сепарации по следующим показателям: уровень самоотношения, уровень тревожности, отношение к прошлому, настоящему и будущему. Схожими оказались показатели уверенности в себе и готовности к саморазвитию.

Список литературы:

1. Петренко Т. В., Сысоева Л. В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология. – 2016. – Вып. 4. – С. 180–184.
2. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.
3. Чернобровкина С. В. Кризис юности у студентов как кризис взросления // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2014. – Вып. 1. – С. 24–31.

**ВЛИЯНИЕ ГРУППОВОЙ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ
НА СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ
МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ**

Сергиенко Татьяна Петровна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (аспирантура)
Научный руководитель – д. психол. н., профессор А. В. Капцов

Аннотация. В статье рассматривается форма дистанционной работы по психолого-педагогическому сопровождению родителей младших школьников с задержкой психического развития, направленному на снижение уровня тревожности, средствами метафорических ассоциативных карт.

Ключевые слова: родители младших школьников, тревожность, младшие школьники с задержкой психического развития, метафорические ассоциативные карты.

Каждый ребенок нуждается в родительской любви и эмоциональном благополучии. Младшим школьникам с задержкой психического развития понимание, терпение и забота необходимы в гораздо большей мере, поскольку дефицит внимания, трудности в усвоении материала и формулировании своих мыслей в речевой коммуникации создает определенные трудности во всех сферах жизни ребенка.

Задержка психического развития не является тяжелым интеллектуальным нарушением, поэтому признаки негармоничного и недостаточного психоречевого развития могут вызвать у родителей опасения не сразу, а только в начале школьного обучения, когда становится понятно, что ребенок не справляется с образовательной программой. В связи с этим сензитивный период для коррекции данного нарушения бывает упущен.

Как правило, родителям таких детей свойственна повышенная тревожность, обусловленная рядом факторов. Среди них:

- недостаточная компетентность в вопросах развития, воспитания и обучения детей с особенностями в развитии;
- отсутствие понимания, что неуспешность ребенка в школьном обучении вызвана не его ленью, а дефицитностью психических процессов в связи с заболеванием;
- родительский инфантилизм, влекущий за собой пассивную родительскую позицию, которая выражается в отрицании значимости собственного участия в правильной организации жизни ребенка и завышенном ожидании результатов коррекционно-педагогической и медицинской помощи со стороны специалистов;
- претензии старшего поколения родственников к родителям ребенка и самому ребенку в связи с его неорганизованностью и неуспешностью.

В результате ребенок неуспешен, подчас неугоден школьным педагогам, не востребован в общении и социальной жизни детского коллектива, не пользуется симпатией сверстников.

Выход из данной ситуации мы видим в системной регулярной психолого-педагогической работе как с самими младшими школьниками, так и с их ближайшим окружением, т. е. с семьей, на занятиях детско-родительского клуба.

Работа с семьями в детско-родительском клубе направлена прежде всего на обучение родителей построению системы взаимодействия с ребенком, позволяющей обеспечить успешную интеграцию его в социум.

Однако и самим родителям, чтобы оставаться способными оказывать ребенку эмоциональную поддержку, нужно не только уверенно ориентироваться в вопросах обучения и развития ребенка с данным нарушением, но и полноценно проживать собственную жизнь, своевременно восстанавливать свой эмоциональный и физический ресурс, осознавать значимость собственного участия и собственных возможностей восстановления. Для этого, в первую очередь, необходимо снижение уровня тревожности, если он повышен.

В период усиленных санитарно-эпидемиологических мер в образовательных организациях встает проблема организации групповой работы для так называемых смешанных групп, т. е. состоящих из обучающихся из разных образовательных организаций, а также их родителей.

В связи с этим принято решение провести с родителями работу с использованием метафорических ассоциативных карт дистанционно, в формате группового чата, существовавшего и ранее для решения организационных моментов и анализа очных занятий.

Цель исследования – выявить влияние групповой дистанционной работы в форме переписки на уровень тревожности родителей младших школьников с ЗПР.

Задачи:

1. Измерить уровень ситуативной и личностной тревожности родителей младших школьников с ЗПР контрольной и экспериментальной групп на начало эксперимента.
2. Создать пространство для общения онлайн для представителей экспериментальной группы.
3. Провести с экспериментальной группой родителей работу в дистанционном формате с использованием метафорических ассоциативных карт.
4. Измерить уровень ситуативной и личностной тревожности родителей младших школьников с ЗПР контрольной и экспериментальной групп по завершении эксперимента.
5. Сравнить результаты замеров контрольной и экспериментальной групп.

Объект исследования – уровень тревожности родителей младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования – влияние регулярной групповой дистанционной работы с использованием метафорических ассоциативных карт на уровень тревожности родителей младших школьников с ЗПР.

Гипотеза исследования: регулярная групповая дистанционная работа с использованием метафорических ассоциативных карт с родителями младших школьников с ЗПР способствует снижению уровня ситуативной тревожности.

Исследование состоит из входящей и итоговой диагностики и активного этапа групповой дистанционной работы, заключающейся в письменной беседе с родителями по представленному фото одной из метафорических ассоциативных карт, публикуемых автором исследования в родительском чате 2 раза в неделю в течение 3 месяцев. Время обсуждения каждой из карт не ограничивалось.

Для участия в контрольной группе приглашены 30 матерей младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза, посещающие общеобразовательные организации в г. Самаре и Самарской области. Экспериментальную группу составили матери младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза, посещающих занятия в МБУ ДО «Центр «Поддержка детства» г.о. Самара, в том числе и детско-родительского клуба «Вместе»

В качестве диагностической методики для исследования уровня тревожности выбрана методика Ч. Д. Спилбергера, адаптированная на русский язык Ю. Л. Ханиным, которая позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство и как состояние, связанное с текущей ситуацией.

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги.

Реактивная (ситуативная) тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Кроме того, сопоставление результатов по обеим подшкалам (ситуативной и личностной тревожности) дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого.

Измерение уровня тревожности особенно важно у родителей детей с ОВЗ, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта, а родительское поведение напрямую влияет на эмоциональное состояние ребенка. Оценка человеком своего состояния является для него существенным компонентом самоконтроля, что немаловажно в семье, где воспитывается особенный ребенок.

В данном исследовании диагностика Ч. Д. Спилбергера использована с целью определения уровня ситуативной и личностной тревожности у родителей младших школьников с ЗПР, а также оценки состояния родителей в динамике.

Диагностика состояния контрольной и экспериментальной групп на момент начала исследования показала, что данные группы имеют различия: среднее значение как ситуативной, так и личностной тревожности респондентов экспериментальной группы превышает показатель контрольной группы. Так, среднее значение ситуативной тревожности экспериментальной группы 44,733, а контрольной группы – 39,9 при t-критерии Стьюдента 2,25 и $p=0,0282$. Среднее значение личностной тревожности экспериментальной группы 43,1, а контрольной группы – 39,866 при t-критерии Стьюдента 1,685 и $p=0,097$. Данные различия отражены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики констатирующего эксперимента

| Начало исследования | Ситуативная тревожность | | Личностная тревожность | |
|---------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| | Среднее значение | t-критерий Стьюдента | Среднее значение | t-критерий Стьюдента |
| Экспер. группа | 44,733 | t=2,25 p=0,0282 | 43,1 | t=1,685 p=0,097 |
| Контрол. группа | 39,9 | | 39,866 | |

Для групповой дистанционной работы выбрана колода метафорических ассоциативных карт для детей «Удивляй», созданной на основе картин художников Арт-проекта «Ангелы мира» и члена Союза художников России Юлии Ивановой.

Авторы колоды – Ольга Ножнина (Кипр), бизнес-тренер, коуч (ECF) и арт-терапевт (Институт Глубинной психологии СПб), а также Екатерина Хохлова (Россия), практикующий коуч (Институт Коучинга СПб), бизнес-тренер, арт-терапевт.

Данная колода выбрана потому, что работа с ней предполагает диалог между взрослым и ребенком, помимо картин на оборотной стороне содержит такие вопросы, как «Чему бы ты хотел научиться? Почему ты хочешь научиться этому?», «Если бы ты мог изменить что-то одно в себе, что бы это могло быть? Что бы тогда произошло?», «Каким был самый лучший подарок, который ты когда-либо получал?», «Какие черты характера близких людей ты видишь в себе?», «Вспомни момент, когда ты был смелым. Каково это?» и др. Вопросы, адресованные детям, использовались сначала при обсуждении карты с родителями, которые сами на эти вопросы отвечали.

С учетом принципа добровольности мы не требовали от всех родителей размещать ответы в чате, приветствовали доверие и благодарили тех, кто писал ответы, у более замкнутых родителей была возможность отвечать в личной переписке либо отвечать только для себя.

Таким образом, родители не просто получали рекомендации для работы (беседы) с ребенком, но в первую очередь имели возможность участия в письменной коммуникации в группе, отталкиваясь от образа картины, возможность обозначить и обсудить волнующие их проблемы, вопросы, важные на данный момент эмоции.

Затем родителям предлагалось побеседовать дома с ребенком о мыслях и чувствах, возникших у него при взгляде на картину, по возможности поделиться с ребенком своими чувствами и, возможно, воспоминаниями.

Метафорические ассоциативные карты выбраны нами в связи с удобством их использования как для очной работы, так и для дистанционного формата. Кроме того, учитывая, что данная колода создана по мотивам картин художников, у родителей экспериментальной группы и их детей, с которыми впоследствии обсуждалось фото, расширялось поле детско-родительского общения в художественно-эстетическом направлении.

Безусловно, работа по размещенному фото карты в групповом чате родителей имеет целый ряд ограничений: нет возможности широкого выбора карты, отсутствует возможность восприятия информации, передающейся с помощью интонации, мимики, жестов, особенностей дыхания, вегетативных проявлений, что в свою очередь, затрудняет психологическую диагностику. Несмотря на то, что у родителей имеется возможность устного общения онлайн, оно не дает полного представления об эмоциональном состоянии собеседника, его изменениях в ходе разговора.

Дистанционный формат, к тому же в групповой форме, ограничивает разнообразие приемов использования метафорических ассоциативных карт. Однако даже при узком выборе приемов, как показала практика, использование образов, дающих толчок индивидуальным воспоминаниям, ассоциациям, переживаниям, может быть достаточно результативно.

Метафорические карты благодаря визуализации, которую способно передать мобильное устройство, способствуют участникам беседы создать мотивацию коммуникации, выбрать тему для обсуждения. У более замкнутых родителей при использовании такой формы работы есть возможность проявления коммуникативной инициативы позже, после прочтения сообщения других участников.

По итогам реализации групповой дистанционной работы также проведена диагностика по методике Ч. Д. Спилбергера.

На момент завершения исследования в экспериментальной группе среднее значение ситуативной тревожности понизилось до 38,4 при t-критерии Стьюдента 0,24 и $p=0,812$. В контрольной же группе данный показатель остался практически без изменений (см. табл. 2).

Таблица 2

Характеристики формирующего эксперимента. Ситуативная тревожность

| Группа | До эксперимента | После эксперимента | t-критерий Стьюдента |
|-----------------|-----------------|--------------------|----------------------|
| Экспер. группа | 44,733 | 38,4 | t=0,24 p=0,812 |
| Контрол. группа | 39,9 | 40,033 | t=2,0 p=0,055 |

Среднее значение личностной тревожности в экспериментальной группе на момент завершения исследования понизилось до 42,033 при t-критерии Стьюдента 3,565 и $p=0,001$. В контрольной группе данный показатель изменился незначимо (см. табл. 3).

Таблица 3

Характеристики формирующего эксперимента. Личностная тревожность

| Группа | До эксперимента | После эксперимента | t-критерий Стьюдента |
|-----------------|-----------------|--------------------|----------------------|
| Экспер. группа | 43,1 | 42,033 | t=3,565 p=0,001 |
| Контрол. группа | 39,866 | 40,533 | t=2,0 p=0,055 |

Помимо диагностики, о снижении уровня ситуативной тревожности свидетельствует и тот факт, что в первых беседах активно принимали участие только некоторые из родителей, остальные либо писали ведущему личные сообщения, либо ограничивались одно– двусловными ответами. К середине активного этапа исследования своими мыслями, ассоциациями, воспоминаниями, решениями обменивалась вся группа в полном составе.

Родители, входящие в состав экспериментальной группы, выразили желание продолжить работу с метафорическими ассоциативными картами и по завершении данного исследования.

Выводы:

1. У родителей, воспитывающих младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза, могут наблюдаться признаки высокого уровня ситуативной и личностной тревожности.

2. Родители, воспитывающие младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза, могут быть замотивированы на регулярную групповую работу в дистанционном формате.

3. Регулярная групповая дистанционная работа с родителями младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза средствами метафорических ассоциативных карт способствует снижению уровня ситуативной тревожности и способствует снижению уровня личностной тревожности.

Таким образом, цель исследования достигнута. Гипотеза о том, что регулярная групповая дистанционная работа с использованием метафорических ассоциативных карт с родителями младших школьников с ЗПР способствует снижению уровня ситуативной тревожности.

Список литературы:

1. Анализ психологического состояния матерей, имеющих детей с ОВЗ / М. В. Ларских [и др.] // Научно-образовательный потенциал как фактор национальной безопасности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 12 мая 2021 г.: Белгород: АПНИ, 2021. – URL: <https://apni.ru/article/2297-analiz-psikhologicheskogo-sostoyaniya-materej> (дата обращения: 24.03.2022).

2. Астапов В. М. Тревога и тревожность. Хрестоматия. Основы психотерапии. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

3. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005.

4. Выготский Л. С. Дефект и компенсация // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. – М., 1983. – Т. 5. – URL: <https://5psy.ru/obrazovanie/gruppovaya-rabota-s-roditelyami-detei-s-ovz.html> (дата обращения: 04.04.2022).

5. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2011. – 460 с.

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГА

Сулина Елена Игоревна

Факультет педагогики и психологии, 3 курс (аспирантура)
Научный руководитель – д. п. н., профессор В. М. Минияров

Аннотация. В статье рассматриваются особенности отношений педагога и школы в современности. Анализируется специфика общения между педагогом и администрацией школы, родителями и обучающимися. Приведены основные факторы, приводящие к отчуждению от учебной и образовательной деятельности.

Ключевые слова: отчуждение, педагог, родители, обучающиеся, администрация школы, общение.

Данная тема активно изучается специалистами разных научных областей и весьма актуальна для современности. Например, М. М. Поташник, анализируя проблемы современного учителя и сферы образования в целом, выделяет два приоритетных направления: во-

первых, финансовая сторона, которая характеризуется низкой заработной платой; во-вторых, «бесплатное ведение изматывающей учителей документации и в электронном виде, и на бумаге» [4, с. 4]. По мнению Г. З. Ефимовой и М. Ю. Семенова, рост количества необходимой документации весьма серьезно истощает психоэмоциональные силы учителя, заставляет нерационально расходовать интеллектуальный потенциал. В связи с этим для оценки организации и условий труда важно проанализировать количество часов, которые учитель ежедневно тратит на проверку тетрадей, внеклассную работу и различную «невидимую», «бумажную» работу. Как следствие для любого трудового процесса (особенно связанного работой с детьми) – утомление и умственное напряжение, неспособность в дальнейшем эффективно использовать свои интеллектуальные и эмоциональные ресурсы в образовательном процессе [1, с. 3]. Помимо этой ситуации данные авторы проводили социологическое исследование педагогов, изучая основные профессиональные барьеры в их деятельности и особенности их взаимодействия со школой.

Результаты исследования были получены следующие: анализ ответов респондентов на открытый вопрос: «Что больше всего Вы не любите в своей школе?». Рассмотрим, как распределились ответы:

- необходимость капитального ремонта школьного здания и расширения площадей образовательного учреждения (обветшалость здания; старое отопление, окна, запах сырости в школе; отсутствие хорошего актового зала; недостаточная площадь обеденной зоны столовой; тесные классы; само здание школы не удовлетворяет всем возможностям процесса обучения);
- отношения в коллективе (самоуверенность некоторых коллег («я всегда прав(а)»), любимчики, подхалимы, панибратское отношение обслуживающего персонала);
- несоразмерность количества сотрудников и учебной нагрузки (коллектив маленький, а нагрузка большая);
- «бумажная» работа (много времени отнимает работа, напрямую не связанная с обязанностями учителя);
- менеджмент в школе (администрация не защищает права учителей, часто обвиняет; несогласованность действий представителей администрации; бесконечные планерки; высокая загруженность учителя; педсоветы, совещания отнимают много времени; большая наполняемость классов, работа в две смены; когда выполнение задания необходимо «срочно» или «еще вчера»; несправедливое распределение стимулирующего фонда; неуважительное отношение администрации к учителям и детей к учителю; не всегда в курсе дел, так как плохо информируют; огромное количество завучей);
- отсутствие необходимого комфорта рабочего процесса (шумно; иногда бывает холодно зимой в классах; низкое качество питания в столовой; плохая вода; туалет на улице; столовая, спортзал, мастерская в разных зданиях; столовая находится в другом здании, одевать, водить детей в столовую);
- плохое материально-техническое оснащение (хотелось бы, чтобы классы были оснащены необходимым оборудованием для успешной организации учебного процесса; нет необходимой техники или она морально устарела, очень старая мебель в кабинете; в кабинете нет электронной доски);
- излишне лояльное отношение к внешнему виду учащихся;
- удаленность школы от культурных, досуговых и образовательных центров (в наибольшей мере актуально для сельских школ);
- частые проверки из различных инстанций и необходимая подготовка к ним, которая отрывает от рабочего процесса;
- безответственное отношение школьников к учебе; проблема потери интереса к учебе не только в старшей школе, но и в среднем звене, младших классах [1, с. 4–5]. Среди выделенных факторов наблюдается ситуация неудовлетворенностью работой педагога администрацией школы. Представленные из исследования авторы препятствия имеют свои особенности и воедино образуют факторы развития процесса отчуждения у педагогов непосредственно. Несомненно, что все эти ситуации притеснения со стороны администрации

негативным образом влияют на педагога и его физическое и эмоциональное состояние, тем самым вызывая полное чувство отторжения и неприязни к собственной работе, вследствие чего здесь и наблюдается процесс отчуждения. Сам педагог, не справляясь с таким количеством негатива, стремится оградить себя от внешнего воздействия, реализуя свой труд однообразно, не инициативно, монотонно, защищая себя тем самым от негативных факторов воздействия, при этом чувство отчуждения в данной ситуации будет возрастать.

В современной работе педагога встречается часто **неудовлетворенность деятельностью педагога администрацией школы, родителями и обучающимися**. Зачастую педагог получает от администрации образовательного учреждения различные поручения и виды работ, не соответствующие его квалификации, несправедливую и обидную оценку своей работы, ограничения в возможности открытого высказывания собственной позиции или взгляда на конкретную ситуацию, постоянную критику выполненной работы или не соблюдение сроков выполнения работы там, где это не требуется, крик или ругань, публичное негативное оценивание результатов работы педагога, устные угрозы в адрес педагога об умалчивании различных ситуаций, отсутствие правовой защиты педагога, поручение работ, унижающих чувство достоинства учителя, предложения увольнения по собственному желанию из-за незначительных проступков, наложение штрафов контрольно-надзорными органами, негативная реакция на непроверенные слухи и жалобы в Интернете.

Специалисты разных областей предлагают возможные пути решения сложившейся ситуации, а именно: «работа над повышением престижа профессии педагога – работа с общественным мнением (СМИ, лидеры мнений) для укрепления позитивного имиджа преподавателя в современном обществе; уход от трактовки образования как услуги, принимающей товарную форму и оказываемой физическим лицам; правовая и психологическая поддержка учителей в формате тренингов и «горячих линий», в том числе для профилактики профессионального выгорания; укрепление позиций учительских профсоюзов» [3, с. 2]. Все условия разрешения данного фактора, безусловно, предлагаются весьма эффективными и приближенными к реальной ситуации в общеобразовательной школе, но пока они будут носить лишь рекомендательный характер, без законодательного закрепления, все эти ситуации будут активно воздействовать на формирование данного фактора развития отчуждения от образовательной деятельности у педагогов. Помимо этого, в данном факторе важно выделить взаимодействие трех элементов, 1 – действия администрации школы по отношению к педагогу; 2 – действия Рособнадзора за профессиональной реализацией учителя; 3 – действия прокуратуры в отношении педагогов в контрольно-надзорной сфере. Во всех перечисленных элементах присутствует общее связующее звено – учитель. Педагог остается один на один с данными структурами. Так как профсоюзы учителей в современном мире не имеют весомой силы и зачастую направлены на соблюдение правовых норм документально, то это может приводить к трудностям в реализации прав педагогов. Администрация школы может высказывать недовольство о работе конкретного педагога в общеобразовательном учреждении. Рособнадзор стремится найти и выявить ошибочные элементы или промахи в педагогической деятельности, с целью наказать конкретного педагога, а вместе с ним и всю администрацию в целом. Прокуратура направлена на контроль и исполнение действующих норм и при конкретных случаях нарушений педагога стремится продемонстрировать публично его ошибки, указав на них, при этом оштрафовав педагога на значительные суммы. Педагог, оставаясь наедине с данными структурами, не в силах сопротивляться натиску от данных инстанций. Вследствие чего отдаление педагога от реализации процесса обучения весьма закономерный процесс, так как психологически представленные ситуации пережить индивидуально весьма сложно, а именно эти процессы и способствуют формированию процесса отчуждения. Действующие структуры направлены в большей степени вставать не на сторону педагога, а по другую сторону, чтобы удовлетворить растущие потребности общества в унижении и оскорблении профессии учителя, снижая тем самым уровень ее престижности.

В данном факторе происходит активное воздействие на мотивационный компонент отчуждения педагогов. Изменения условий сложившейся ситуации позволяет выдвинуть тезис

о существующей необходимости отнесения таких субъектов, как учителя школ и преподаватели высших учебных заведений, работники дошкольных учреждений, к системе государственных служащих. Если затрагивать исторический аспект, то «основы системы образования были заложены еще при Петре I, в частности, в высшем образовании университет рассматривался как один из важнейших элементов государственного аппарата, чье утилитарное значение было, прежде всего, в воспроизводстве квалифицированных и образованных кадров, будущих государственных служащих. Работники университета считались тогда особым видом чиновников, назначение которых была преподавательская служба» [5, с. 6]. Данный статус для преподавателей того времени был очень высок и значим. Если общество наделяет определенные профессии привилегиями и статусами, то данное положение определяет уважение других людей и особенности этих профессий и их функционирования.

Следующей ситуацией взаимодействия педагога и школы в современности отражается в **отсутствии социальной дистанции между педагогом и родителями (законными представителями) обучающихся**. Специфика педагогической деятельности подразумевает формальное взаимодействие с родителями, работу в формате родительских комитетов. Основная идея данного сотрудничества заключается в эффективном взаимодействии родителей и педагогов, с целью развития единого образовательного пространства в городе, повышению уровня сплоченности в классе, образовательном учреждении. Данная деятельность может быть успешной, если усилия родителей и педагогов будут совместными, что позволит им лучше узнать ребенка с обеих сторон, увидеть его поведение и действия в различных ситуациях, проанализировать его способности и умения. В связи с чем, одной из форм такого взаимодействия является родительский комитет. Родительский актив – это опора педагогов, и при умелом взаимодействии они успешно решают общие задачи [4, с. 7–8]. В задачи родительского комитета может входить большой перечень организационных мероприятий, направленных как на школьную совместную деятельность педагогов, родителей и обучающихся, так и на внеклассную работу (совместные путешествия родителей и детей, совместный досуг педагогов и детей). Данное взаимодействие может выступать как базовый элемент формирования межличностных отношений в классе. Но при этом, как и в любой деятельности, помимо положительных моментов в ней есть и негативные последствия.

Развитие сети Интернет, активное появление новых технологий и их внедрение в социальную жизнь людей способствует активному развитию общества, происходит трансформация общения людей, переход общения из реального взаимодействия в виртуальное, освоение новых технологий и их активное использование. С одной стороны, Интернет как глобальное и социальное явление, вносит в жизнь людей комфорт, каждый имеет возможность быстро и без лишних трудностей отправить письмо, сообщение, электронное голосовое сообщение, смайл и многое другое. Таким образом, не прилагая большого количества ресурсов, человек может не только общаться с близкими ему людьми, но и выполнять свои повседневные дела и обязанности. Традиционная форма взаимодействия педагога и родителей обучающихся проявляется в индивидуальной встрече педагога и родителей, проведения родительского собрания по итогам учебной деятельности, встречи педагога, родителей и администрации общеобразовательного учреждения в решении вопросов воспитательного характера обучающегося. Активное внедрение новых технологий, приложений и их реализация приводят к постоянному взаимодействию педагогов и родителей. На данный момент времени сложилась ситуация, когда родители активно общаются с педагогом и в нерабочее время. Специфика педагогической деятельности подразумевает широкий круг ежедневного общения с обучающимися, коллегами и администрацией школы. Рабочий день педагога достаточно насыщен различными эмоциями, переживаниями, индивидуальным и групповым общением, решением проблем обучающихся, стрессом. В связи с этим возникает потребность после окончания рабочего дня или недели восстановить эмоциональные силы для дальнейшего эффективного сотрудничества в уединении, тишине и расслаблении. Но активное развитие социальных сетей не дает педагогу расслабиться вовсе. В ситуации, когда завершился активный рабочий день и эмоциональное состояние уже на исходе, в нерабочее время начинают

поступать звонки и сообщения от родителей, коллег и даже самих обучающихся. Это весьма сложный процесс для педагога, так как впереди уже следует новый рабочий день или неделя, а здесь необходимо отвечать на вопросы этого рабочего дня или предыдущего. В особенности близкий контакт происходит с классным руководителем, так как каждый родитель стремится узнать мнение, взгляд, реальную картину успеваемости своего ребенка, вследствие чего может настаивать на личной встрече с педагогом, либо совершать звонки на телефон, использовать разные социальные сети для начала диалога. Особенно активно данная ситуация проявляется в период дистанционного обучения, либо его завершения. В этом положении обучающиеся и родители пытаются сочетать данные виды обучения, путем общения с педагогом через различные социальные сети и не только. Информационное поле увеличено, большое количество информации находится в Интернете, но это не означает, что данное общение должно быть приоритетно для педагога. К сожалению, перевод образования в сферу услуг, сформировал у многих родителей не совсем верное представление в этой сфере о статусе педагога. Зачастую, каждый стремится наладить доброжелательные отношения с педагогом через активный диалог и беседу, при этом, не учитывая во внимание, что рабочий день педагога был давно завершен. Наличие данных связей воздействует негативно на самого педагога, так как не остается личного пространства и времени для своей собственной жизни и мыслей. Помимо этого родители завышают личные требования к классному руководителю. Данные контакты достаточно сложно педагогу дистанцировать от себя, в особенности классному руководителю, так как любое не проявление внимания педагога к родителям будет наказано жалобой в администрацию общеобразовательного учреждения или иные инстанции. Здесь происходит увеличение объема времени, затрачиваемое учителем на постоянное взаимодействие с родителями, при этом не всегда только рабочее. По этой причине педагог находится в зависимом положении, которым активно многие пользуются в своих собственных интересах. Данный фактор, который активно развивается в последнее десятилетие, играет важную роль в формировании отчуждения у педагогов от своей профессиональной деятельности. Эту ситуацию весьма важно учитывать в современности, так как отсутствие у педагога личного времени на восстановление эмоциональных сил, может привести как к эмоциональному выгоранию полностью, так и к отчуждению от образовательной деятельности (школы в целом). Это напрямую может сказываться на построении отношений с обучающимися, которые чаще всего будут деструктивными, и могут приводить к отчуждению обучающихся от учебной деятельности. Данный фактор оказывает воздействие на мотивационный компонент отчуждения.

Таким образом, педагога необходимо на законодательном уровне ограничить от настолько близкого взаимодействия с родителями. Определение временных границ и дней посещения школы для того, чтобы решить проблемные вопросы, наложение запретов на использование мессенджеров (Viber, WhatsApp), социальных сетей для общения с родителями, разработка иной программы для официального общения (сотрудничества) всех участников образовательного процесса.

Список литературы:

1. Ефимова Г. З., Семенов М. Ю. Ключевые барьеры, препятствующие эффективной работе учителя: по материалам социологического исследования // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 20.
2. Курушкина С. А. Взаимодействие классного руководителя с родительским комитетом класса // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 6.
3. Межевич С. М. Буллинг по отношению к учителям как новый вид организационного конфликта // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 6-1.
4. Поташник М. М. Падение с недосягаемой высоты // Народное образование. – 2015. – № 6.
5. Сердюцкая О. В. Преподаватель как государственный служащий: становление российской модели // Высшее образование в России. – 2008. – № 8.

ФЕНОМЕН ФАНДОМОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Сучкова Дана Игоревна

Филологический факультет, 2 курс (бак маг)

Научный руководитель – к. филол. н., ст. преподаватель Е. С. Михайлова

Аннотация. В статье раскрывается понятие фандома, рассматривается применение аспектов фандом-культуры в образовательно-педагогическом процессе. Дается определение понятия фандом и фанфика (фанфикшена), приводятся этапы создания фанфика в рамках урока, представляются аргументы в пользу использования данного явления в педагогическом процессе (какие аспекты изучения языка помогает развить данный метод). Делается вывод, что данный феномен представляет собой набирающее популярность направление субкультуры, которое можно эффективно использовать для изучения английского языка.

Ключевые слова: феномен фандома, создание фанфиков, медиапространство, повышение мотивации, подростковый возраст, концентрация внимания, педагогическая деятельность, обогащение лексического запаса, развитие грамматического строя языка и коммуникативных способностей.

Всё большее количество педагогов сталкиваются с проблемой отсутствия у современных подростков мотивации к обучению. И это не удивительно, ведь сейчас они имеют доступ к нескончаемому потоку информации ежеминутно, а потому запоминать что-то новое, концентрировать своё внимание на чём-то одном продолжительное время, особенно если заинтересованность в этом минимальная, бывает невероятно трудно. Короткие видеоролики, не дольше 3 минут, короткие текстовые публикации, не превышающие 280 символов, изображения, сменяющие друг друга в бесконечном потоке новостной ленты – всё это формирует совершенно иное восприятие информации у современных детей. То, что их не интересует – теряется в глубинах сознания, уходит на второй план, а потому в ходе учебного процесса всегда стоит стимулировать их интерес к изучаемому предмету. И поспособствовать этому может грамотное введение современных тенденций в образовательный процесс. Одним из таких современных явлений будет понятие фандома. Именно рассмотрению данного феномена и его применения в педагогическом процессе и будет посвящена данная работа.

Данная статья предлагает введение в образовательный процесс набирающей популярность субкультуры, что является большим и новым шагом в педагогической среде. Шагом навстречу актуализации обучения среди подростков, шагом к повышению мотивации к обучению, шагом к созданию наиболее дружелюбной, не отторгающей интересы подростков, атмосферы в образовательных учреждениях.

Актуальность данного исследования обуславливается необходимостью постоянного поддержания интереса ребёнка во время учебного процесса в условиях постоянного поступления новой информации, а ничто не пробудит интерес ребёнка лучше – чем личная заинтересованность, а для того, чтобы она появилась, необходимо идти в ногу со временем и интересоваться современными тенденциями. данная работа.

Цель исследования – проанализировать понятие «фандом» и рассмотреть его как один из способов проведения внеклассных мероприятий для обогащения лексического запаса учащихся, развитие грамматического строя языка и коммуникативных способностей учащихся. Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие «фандом».
2. Дать определение понятию «фандом».
3. Проанализировать использование фандомов с точки зрения применения на уроках английского языка.

Интерес к тому или иному произведению во все времена побуждал людей к обсуждению, а в век современных технологий, делиться мнениями, впечатлениями, идеями и творчеством, стало гораздо легче, что и способствует образованию многочисленных субкультур, посвящённых обсуждению и творчеству по определённому направлению.

Дадим определение понятию «фандом». Фэндом, или фандом, произошло от англ. fandom, буквально «сообщество фанатов», – это субкультура, состоящая из поклонников

(фанатов) чего-либо. Как правило, так называют поклонников определённого произведения культуры, вымышленной вселенной, художественного стиля или хобби.

Исходно это слово означало «группа людей, увлекающихся научной фантастикой», но постепенно значение термина стало более расплывчатым. Как и в случае западных фэндомов, исторически первые и самые большие русские фэндомы связаны с фантастикой (время расцвета: 1980–1990-е годы).

Стоит отметить, что не все любители определённого произведения являются членами фэндома. Главный смысл существования фэндома – общение с другими фанатами и создания собственного контента по обсуждаемым медиа. В настоящее время сообщества активно используют Интернет как для информационного обмена, так и для создания архивов информации по своей теме.

В своем исследовании мы не ставим основной задачей привлечение детей в фэндомы, создавать фэндомы в социальных сетях, так как зачастую эта структура неуправляема и собственнно должна таковой оставаться.

Мы считаем, что введение понятия «фэндом» на уроках, демонстрация заинтересованности и понимания, создаст не только благоприятную и доверительную атмосферу в классе, но и поспособствует возрастанию интереса к предмету у учеников.

Наиболее полно фэндома могут быть применимы в гуманитарных науках таких как: литература/русский язык, иностранные языки, изобразительное искусство, музыка, история и т. д.

Но наиболее важным для нас видится применение феномена фэндомов на уроках иностранного языка. В своем исследовании «Элементы фэндомов в обучении английскому языку» А. В. Блохина и А. Р. Яфарова считают, что применение фэндомов на уроках позволит мотивировать детей к дальнейшему изучению иностранного языка, а также позволит формировать социокультурную компетенцию. В качестве формы обучения языку мы считаем эффективным создание фанфиков к любой популярной группе. Явление «фанфик» характеризуется как производство вторичных текстов или артефактов, подражая оригиналу, строящиеся по определенным канонам, соответствующих общей тематике фэндома. Создание фанфиков как средство обучения имеет свои плюсы и минусы. С одной стороны, такие тексты будут интересны только узкому кругу читателей, что, с другой стороны, удовлетворяет потребность подростков в индивидуальности и уникальности. Несомненным плюсом создания своих произведений является развитие кругозора, формирование представления о законах построения текста, ознакомление с основными стилями и жанрами литературы, формируется обширный словарный запас, развивается способность четко и логично выражать свои мысли. Обязательным условием использования фанфиков – проработка незнакомой лексики, обсуждение содержания текста, на который готовится кавер-версия. Минусом такой работы можно считать отведение большого времени на подготовку к уроку как учителя, так и ученика. Поэтому создание фанфиков может быть задано как задание на дом или осуществлено в рамках внеклассной работы, например, для проведения конкурсов или предметной недели.

В качестве этапов создания фанфика можно привести следующие:

- выбор основы фанфика (фильм, сказка, песня);
- знакомство с основными жанрами (рассказ, роман, пьеса);
- выбор формы фанфика (письмо, интервью, кроссовер, пародия, предыстория, продолжение истории, альтернативный конец);
- определение объема и сроков исполнения;
- формулировка темы фанфика;
- проработка лексики, грамматики;
- представление фанфика на обсуждение.

Таким образом, использование элементов фэндом-культуры удовлетворяет потребность молодежи в общении, в самореализации и формирует сознательное отношение к изучению языка, повышает мотивацию; такой подход является комплексным и направлен именно на формирование социокультурной и коммуникативной компетенций.

Для проверки применения данного феномена на практике среди нескольких групп, размером около 15 человек, было проведено факультативное занятие, на котором учащиеся познакомились с понятием фандома и подробно рассмотрели один из них, а именно анимэ: Hetalia: Axis Powers. По завершении мероприятия, ученикам было предложено написать собственный фанфик на его основе. Основными условиями выполнения были: соблюдение установленного рейтинга и соответствие первоисточнику.

Каждая работа была невероятно оригинально, но в то же время соблюдались все основные требования и каноны первоисточника. Каждый участник проявил воображение, выразил свою индивидуальность, а также продемонстрировал свой лексический запас и умение грамотно использовать заданные лексические единицы.

Проведённый эксперимент, позволил убедиться, что учащиеся заинтересованы в подобном роде деятельности в рамках изучения языка.

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что фандом – это набирающее популярность направление субкультуры, которое можно эффективно использовать для изучения английского языка в качестве дополнительных занятий, круглых столов, внеклассных мероприятий как внутри класса, так и между школами и т. д. Безусловное, это многогранное понятие, требующее дальнейшего исследования.

Список литературы:

1. Блохина А. В., Яфарова А. Р. Элементы фэндом в обучении английскому языку // Образование в современном мире: сборник научных статей. Т. 12. – М., 2000. – С. 348–352.
2. Барабаш О. «Не убивай Муму, она тебе пригодится!» Написание фанфиков становится частью уроков литературы в школе. – URL: <https://godliterature.ru/articles/2016/03/29/fanfiki-na-urokakh-literatury> (дата обращения: 20.02.2022).
3. Фэндом. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Фэндом> (дата обращения: 20.02.2022).

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Сушкова Дарья Дмитриевна

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. психол. н., доцент Е. Н. Устюжанинова

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования особенностей смысложизненных ориентаций и профессиональной идентичности у студентов направлений «Психология», «Юриспруденция», «Математика и информатика», «История». Не выявлено значимых различий по методике «Смысложизненные ориентации» А. Н. Леонтьева у данных групп студентов. Установлены различия по методике «Изучения статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель) по профессиональной идентичности, неопределенности, навязанности, мораторию.

Ключевые слова: студенты, смысл жизни, смысложизненные ориентации, профессиональная идентичность, профессия, идентичность.

Актуальность изучения смысложизненных ориентаций будущих профессионалов связана с комплексным характером проблемы профессионального выбора будущих специалистов. Профессиональные поиски осуществляются на стадии обучения в высшем и среднем учебных заведениях и непосредственно продолжают в процессе трудовой деятельности. Для будущего специалиста важен осознанный выбор учебного заведения, по завершении которого он сможет максимально влиться в профессию и быть успешным в дальнейшей трудовой деятельности [3].

По окончанию обучения выпускники высших и средних учебных принимают решение начать работать по специальности, которая была ими получена в процессе обучения или выбрать иную профессиональную область, которая не будет связана с уже полученным образованием, а возможно, и вовсе будет противоположна имеющейся [3].

Таким образом они будут чувствовать или удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, или напротив, только изменение направления и освоение другой профессии, помогут обрести осмысленность и чувство значимости собственной деятельности [3].

Этот выбор напрямую связан со смыслообразованием, которое именно в этом возрасте приобретает конкретную направленность и формирует предпочтение у будущего специалиста в области профессиональной деятельности. Смыслообразование происходит с помощью прибегания к рефлексии, что создает предпосылки для образования смысла жизни, ценностных ориентаций и оформления мировоззрения. Смысложизненные ориентации участвуют в процессе профессионального выбора, выделяют сферу деятельности и дальнейшее внутри нее развитие [3].

Такое понятие как «смысложизненные ориентации» следует трактовать как некую обобщенную, многоступенчатую, сложно составленную систему смысловых структур, занимающих ведущее место в смысловой сфере личности, определяющих ее смысловую направленность при построении индивидуального жизненного пути. В. Э. Чудновский рассматривает понятие «цель жизни человека» как ценность довольно высокого порядка. А. В. Франкл говорит не обобщенно о смысле жизни всех людей, а о конкретном смысле жизни конкретной личности в данный момент [3].

Понятие профессионального самоопределения рассматривается П. Г. Щедровицким как некая человеческая способность построения самого себя при умелом переосмыслении собственной сущности. Разная степень удовлетворения смысловой направленности личности зависит от уровня осознанности собственных жизненных предназначений и наличия внутренних ресурсов для возможности воплощения профессиональных замыслов [3].

Наличие тесной взаимосвязи смысложизненных ориентаций с выбором профессии отражает индивидуальные особенности личности, степень самооценки и самоконтроля, практичность, эмоциональную стабильность, уровень подчиненности и доминантности, преобладание общительности или замкнутости, тревожность и напряженность, дипломатичное поведение, стратегию подхода при решении проблемы [3].

Цель – исследовать особенности смысложизненных ориентаций и профессиональной идентичности у студентов разной профессиональной подготовки.

Объект – смысложизненные ориентации и профессиональная идентичность студентов.

Предмет – особенности смысложизненных ориентаций и профессиональной идентичности у студентов разных направлений профессиональной подготовки.

В исследовании принимало участие 58 студентов СФМГПУ направлений: психология, юриспруденция, математики и информатики.

В процессе сбора информации применялись методики «Смысложизненные ориентации» (адаптирован Д. А. Леонтьевым); «Изучение статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель).

В ходе экспериментального исследования применялись методы математико-статистической обработки данных: критерий Н Крускала – Уоллиса, критерий U Манна – Уитни.

Рассмотрим данные, полученные в ходе исследования.

Обработав результаты первой, второй и третьей групп респондентов, соответственно содержащих направления: 1 – психология (20), 2 – математика и информатика (19), 3 – юриспруденция (19) приступили к их сравнению.

«Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева» различий не показал ни в одной группе испытуемых.

Далее будем сравнивать показатели только по методике «Изучения статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель)». Сначала сравнивали сразу три группы направлений: психология, математика и информатика, юриспруденция. Различия были выявлены только по некоторым шкалам: неопределенность ($p \leq 0,01$), мораторий ($p \leq 0,01$) и сформированность ($p \leq 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1

Расчет различий методом Крускалла – Уоллеса по шкалам методики А. А. Азбель между студентами разных факультетов

| Test Statistics ^b | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------|------------|-----------|----------------|------|---------|-----------|-------|-------|------|
| | неопределенное | навязанная | мораторий | сформированная | цели | процесс | результат | лжя | лж | ож |
| Chi-Square | 14,177 | 2,297 | 11,797 | 14,206 | ,115 | ,623 | ,198 | 1,081 | 2,346 | ,514 |
| df | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | ,001 | ,317 | ,003 | ,001 | ,944 | ,732 | ,906 | ,582 | ,309 | ,773 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: V1

Интересным представилось сравнить результаты исследования факультетов попарно: 1 и 2 – психологи и математики и информатики. Различия были выявлены по шкалам: неопределенность ($p \leq 0,01$), мораторий ($p \leq 0,01$), сформированная ($p \leq 0,01$) (табл. 2).

Таблица 2

Расчет различий методом Манна – Уитни по шкалам методики А. А. Азбель между студентами-психологами и студентами-математиками

| Test Statistics ^a | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------|------------|-----------|----------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| | неопределенное | навязанная | мораторий | сформированная | цели | процесс | результат | лжя | лж | ож |
| Mann-Whitney U | 382,000 | 660,000 | 440,000 | 400,000 | 734,000 | 756,000 | 746,000 | 736,000 | 680,000 | 722,000 |
| Wilcoxon W | 1202,000 | 1401,000 | 1260,000 | 1141,000 | 1475,000 | 1497,000 | 1566,000 | 1556,000 | 1500,000 | 1463,000 |
| Z | -3,841 | -1,199 | -3,219 | -3,613 | -,260 | -,040 | -,140 | -,241 | -,802 | -,380 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000 | ,230 | ,001 | ,000 | ,795 | ,968 | ,888 | ,810 | ,423 | ,704 |

a. Grouping Variable: V1

После этого сравниваем следующие 2 группы: 1 и 3 – психологи и юристы. Различия устанавливаются по шкалам: Неопределенность ($p \leq 0,05$), сформированность ($p \leq 0,01$), мораторий не входит в перечень, так как его значения пусть и немного, но превышают показатель ($p \leq 0,05$) (табл. 3).

Таблица 3

Расчет различий методом Манна – Уитни по шкалам методики А. А. Азбель между студентами-психологами и студентами-юристами

| Test Statistics ^a | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------|------------|-----------|----------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| | неопределенное | навязанная | мораторий | сформированная | цели | процесс | результат | лжя | лж | ож |
| Mann-Whitney U | 516,000 | 648,000 | 574,000 | 502,000 | 730,000 | 688,000 | 740,000 | 682,000 | 688,000 | 702,000 |
| Wilcoxon W | 1336,000 | 1389,000 | 1394,000 | 1243,000 | 1471,000 | 1508,000 | 1481,000 | 1423,000 | 1429,000 | 1443,000 |
| Z | -2,484 | -1,347 | -1,874 | -2,591 | -,300 | -,721 | -,200 | -,781 | -,721 | -,580 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,013 | ,178 | ,061 | ,010 | ,764 | ,471 | ,841 | ,435 | ,471 | ,562 |

a. Grouping Variable: V1

Последнее сравнение было между 2 и 3 группой: математики и информатики, юристы. Различия были получены только по мораторию ($p \leq 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4

Расчет различий методом Манна – Уитни по шкалам методики А. А. Азбель между студентами-юристами и студентами-математиками

| Test Statistics ^a | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------|------------|-----------|----------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| | неопределенное | навязанная | мораторий | сформированная | цели | процесс | результат | лжя | лж | ож |
| Mann-Whitney U | 660,000 | 716,000 | 534,000 | 610,000 | 710,000 | 660,000 | 674,000 | 628,000 | 574,000 | 666,000 |
| Wilcoxon W | 1401,000 | 1457,000 | 1275,000 | 1351,000 | 1451,000 | 1401,000 | 1415,000 | 1369,000 | 1315,000 | 1407,000 |
| Z | -,650 | -,081 | -1,965 | -1,167 | -,125 | -,645 | -,500 | -,979 | -1,541 | -,582 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,516 | ,936 | ,049 | ,243 | ,901 | ,519 | ,617 | ,328 | ,123 | ,560 |

a. Grouping Variable: V1

Таблицы, позволяли лишь установить степень наличия или отсутствия различий по определенным шкалам. Диаграммы позволяют помимо наличия – отсутствия определить насколько одни показатели больше или напротив, меньше других.

На рисунке 1 результаты тестирования студентов по методике Айзенка позволяют говорить о том, что по шкале «неопределенное» у математиков и информатиков идет преобладание показателей (4,7), по сравнению с психологами, но при переводе этих показателей по

шкале Азбеля, получается, что они соответствуют выраженности этого статуса ниже среднего уровня (от 4 до 7).

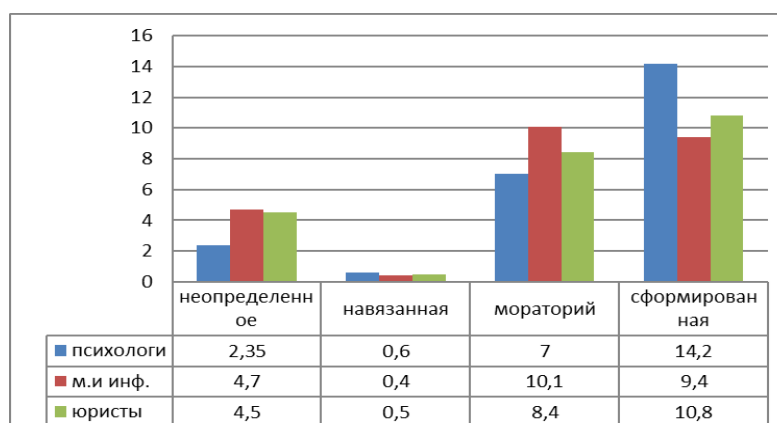


Рис. 1. Результаты тестирования студентов по методике Азбеля

По шкале «навязанная» у всех трех групп наблюдается отсутствие выраженности статуса (от 0 до 2). По шкале «мораторий» самый высокий показатель (10) имеют математики и информатики, что соответствует средней степени выраженности статуса (от 10 до 14). А психологи и юристы примерно находятся на одном уровне (7) и (8,4) – попадая в одну группу, носящую название: выраженность статуса ниже среднего. По последней шкале «сформированная», видно преобладание по баллам у психологов (14,2), что характеризует ярко выраженный статус (от 12 и выше). Юристы же и математики и информатики (10,8) и (9,4) соответственно имеют показатели выраженности выше среднего уровня (от 9 до 11).

По методике Леонтьева статистически значимых различий не установлено. Все показатели довольно схожи друг с другом, что наглядно видно на рисунке 2.

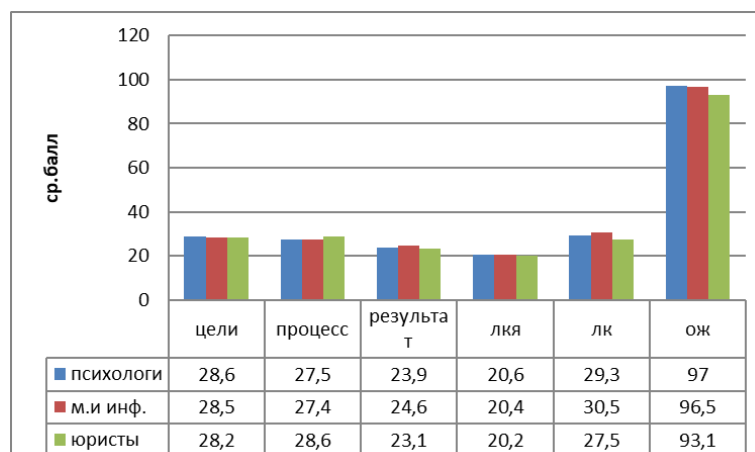


Рис. 2. Результаты тестирования студентов по методике Леонтьева

В ходе обработки данных получились следующие результаты:

Гипотеза исследования доказана частично, так как по одной из методик не было выявлено различий, а в другой они были получены. Профессиональная идентичность максимально сформирована у психологов по сравнению с математиками и юристами. Неопределенность наиболее высоко выражена у математиков. На первом месте по выраженности шкала «мораторий» – у математиков, на втором – у юристов. Самый низкий уровень – у психологов. Минимально различаются между собой юристы и информатики (у юристов значимо выше выражен мораторий). Более всего различий установлено между психологами и математиками: неопределенность идентичности выше у математиков, мораторий выше у математиков, сформированность выше у психологов. У психологов с юристами уровень расхождений

меньше, чем у психологов с математиками и у юристов с математиками это заметно наблюдается от перехода от одной группы к остальным.

Итогом нашей работы является дополнительное осознание того, что в каждом возрасте человек должен делать выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач своего развития. Если побеждает продуктивное направление, тогда у человека развиваются его сильные качества или основная способность самоидентичности. Если человек развивается в деструктивном направлении, то возникает патология данного возраста, ослабляющая чувство самоидентичности, человек становится все менее адекватен самому себе [4, с. 28].

Список литературы:

1. Азбель А. А., Грецов А. Г. Психологические тесты. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
2. Доржиева М. О., Гармаева Н. Б. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций первокурсников с различным статусом профессиональной идентичности // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 2(82). – С. 93–98.
3. Мишин И. А. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и особенностей профессионального выбора будущих специалистов // Акмеология. – 2015. – № 3(55). – С. 117–118.
4. Скларова Т. Возрастная педагогика и психология: учебное пособие. – М., ПСТГУ, 2005. – 128 с.

КОНСТРУКТОР ДЛЯ РЕШЕНИЯ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ С УЧАЩИМИСЯ 5–6 КЛАССА

Тихонова Ксения Юрьевна

Факультет психологии и педагогики, 2 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. п. н., доцент Ю. С. Шатрова

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения комбинаторики и методам решения комбинаторных задач. Представлены примеры задач и рекомендации по использованию конструктора, разработанного в среде Desmos.

Ключевые слова: комбинаторика, методы решения комбинаторных задач, Desmos-активности.

В жизни каждого человека происходят ситуации, в которых необходимо делать выбор, иногда сделать это очень сложно, ведь приходится выбирать из огромного количества всевозможных вариантов и комбинаций. В решение вопроса подсчета количества выборок нам помогает инструментарий математического раздела «Комбинаторика».

Комбинаторика – это область математики, в которой изучаются, сколько различных комбинаций, подчиненных тем или иным условиям, можно составить из заданных объектов [2, с. 6]. Данный раздел связан и с другими сферами математики: геометрией, алгеброй, теорией вероятностей, используется и в иных отраслях науки, например в генетике, астрономии, информатике, географии, статистической физике и др. [3, с. 5].

Термин «комбинаторика» был введен в математический обиход Г. Лейбницем, который в 1666 году опубликовал свой труд «Рассуждения о комбинаторном искусстве». Значительный вклад в развитие комбинаторики внес швейцарский, прусский и российский математик Леонард Эйлер [1, с. 188].

Раздел «Комбинаторика» является основным разделом в школьном курсе математики в соответствии с ФГОС ООО, но решение задач этого раздела вызывает у обучающихся значительные трудности.

Задачи по комбинаторике решаются несколькими методами:

- 1) метод возможных вариантов, в нем ученики самостоятельно учатся составлять всевозможные варианты с помощью перебора и находить решение;

2) дерево возможных вариантов. Самые различные варианты задач мы можем решать именно этим методом. Его особенность в составлении специальной схемы, которая похожа на дерево, отсюда и название;

3) составление таблиц. Данный метод, как и дерево возможных вариантов, наглядно демонстрируют нам решение комбинаторных задач;

4) метод графов. Комбинации представляют собой граф, т. е. совокупность объектов со связями между ними. Объекты представляются как вершины, или узлы графа, а связи – как дуги, или ребра.

Мы разработали специальный конструктор для решения комбинаторных задач на платформе Desmos-активность [4]. На каждый метод подобрана серия задач с различными жизненными ситуациями, которая на начальном этапе поможет ученикам в изучении раздела «Комбинаторика» и наглядно продемонстрирует им, как решать такие задачи.

На рис. 1. вы можете увидеть иллюстрацию созданного нами конструктора для задачи: В спортивных соревнованиях участвуют Вова, Миша и Гена. Назовите возможные варианты распределения призовых мест.

Данная задача решается методом перебора всевозможных вариантов. Обучающиеся рассматривают все выборки, удовлетворяющие условиям задачи.

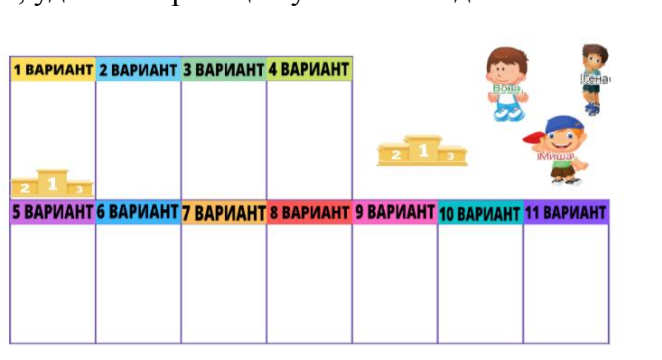


Рис. 1. Конструктор для задачи, решаемой перебором всевозможных вариантов

Все объекты динамичны, представлены в достаточном количестве, чтобы учащиеся могли передвигать каждый предмет, перебирая всевозможные комбинации.

На рис. 2. представлена задача, которая решается методом «Дерево возможных вариантов».

Задача: Марина пришла в столовую и ей нужно собрать свой завтрак. На выбор из напитков есть чай и сок, а из еды омлет, булочка и торт. Какой завтрак может собрать Марина и сколько вариантов у нее будет?

Вы можете заметить, что кроме предметов появились отрезки, которые легко передвигаются и дают учащимся возможность самостоятельно составить дерево возможных вариантов, которое в последствие они будут использовать для решения.

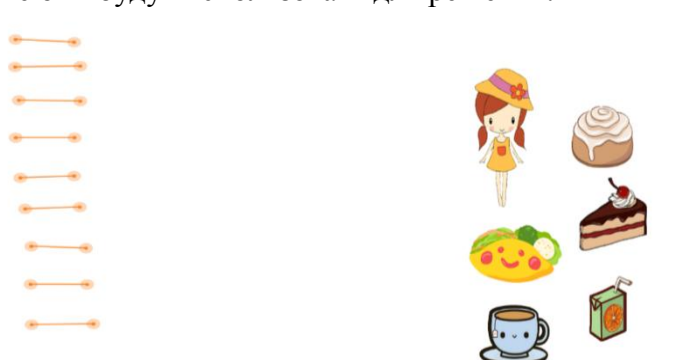


Рис. 2. Конструктор для задачи, решаемой при помощи дерева возможных вариантов

На рис. 3. представлено предполагаемое решение задачи на метод «Составление таблиц».

Задача: Артур не может определиться, что ему надеть на день рождения к другу. У него есть красная, синяя и оранжевая футболки и фиолетовые и зеленые шорты. Сколько вариантов одежды есть у Артура?

В конструкторе представлена заранее заготовленная таблица, после заполнения которой учащимся получают решение задачи.

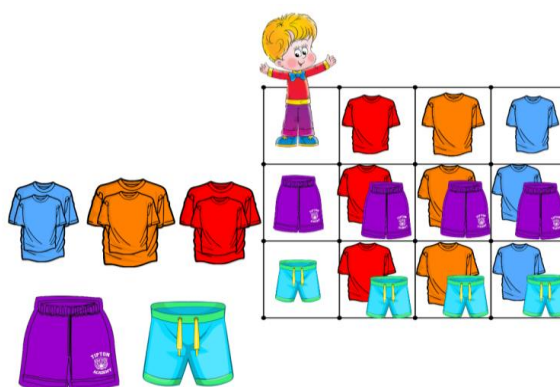


Рис. 3. Конструктор для задачи, решаемой методом «Составление таблиц»

На рис. 4. представлена иллюстрация к решению задачи: В парке 4 пруда. Было решено засыпать песком дорожки между ними так, чтобы можно было пройти от одного пруда к другому кратчайшим путем, т. е. не нужно было идти в обход. Задание: покажите, какие дорожки надо сделать, укажите количество появившихся дорожек.

Данная задача решается методом графов: пруды являются вершинами графов, а дорожки это ребра, обозначающие связи между ними.

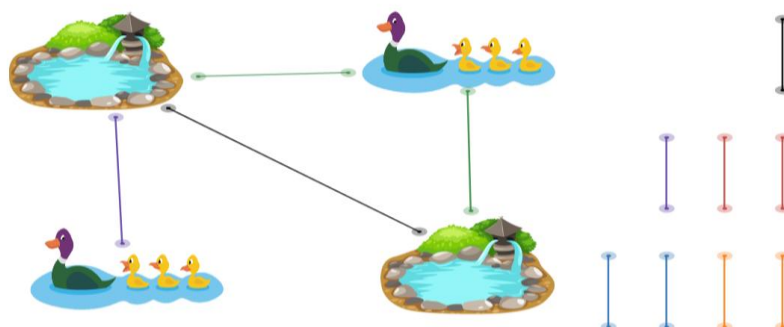


Рис. 4. Конструктор для задачи, решаемой метод графов

Более того, мы подобрали серию задачи, которые можно решать различными методами. Ученики имеют возможность выбрать наиболее удобный (рациональный) метод решения задач.

Комбинаторные задачи являются сюжетными, поэтому позволяют повысить познавательный интерес обучающихся, достичь как предметные, так и метапредметные результаты обучения.

Решение задач в Desmos позволяет учителю видеть продвижения своих учеников, помочь при возникающих трудностях, выстроить индивидуальные образовательные траектории.

Разработанный конструктор будет полезен при изучении раздела «Комбинаторика» с обучающимися 5–6 классов, поможет учителю обеспечить эффективное достижение результатов обучения. Реализованные динамические возможности среды Desmos сделают обучающихся авторами своих собственных задач.

Список литературы:

1. Божко В. Г. История изучения элементов комбинаторики в основной школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 1.
2. Виленкин Н. Я. Комбинаторика. – М.: Наука, 1969. – 328 с.

3. Ежов И. И., Скороход А. В., Ядренко М. И. Элементы комбинаторики.– М.: Наука, 1977. – 80 с.
4. Desmos Classroom. – URL: <https://teacher.desmos.com/?lang=ru> (дата обращения: 17.04.2022).

КОНТРОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Томилова Екатерина Сергеевна

Филологический факультет, 4 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – к. п. н, доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. На сегодняшний день актуально является организация контроля навыков и умений учащихся с помощью электронной информационно-образовательной среды. Целью данной работы является рассмотрение и анализ таких онлайн-платформ, как LearningApps, Quizizz, Wordwall, Quizlet, Liveworksheet, в качестве промежуточного контроля речевых навыков и умений на уроках иностранного языка в младшей школе.

Ключевые слова: онлайн-сервисы, промежуточный контроль, преимущества онлайн-платформ, Spotlight 4 Test Booklet.

А. Н. Щукин дает следующее определение контроля: «контроль – это определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль – это и часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях» [2, с. 295]. Контроль является одним из главных составляющих управления педагогическим процессом и обеспечения качества образования. С помощью онлайн-сервисов возможно контролировать развитие лексических, грамматических и фонетических навыков и сформированность таких речевых умений, как аудирование, чтение, говорение и письмо, используя различные методы обучения. В своей работе мы уделяем внимание такому методу контроля как тестирование. Онлайн-тесты подходят для измерения результатов обучения как среди широкой аудитории, так и в качестве индивидуального контроля. Индивидуальный контроль может быть организован с помощью личного гаджета учащегося, фронтальный и групповой – с помощью интерактивной доски. Онлайн-платформы можно использовать в качестве предварительного, текущего, промежуточного и итогового видов контроля, так как сервисы предоставляют материал в форме теста.

На просторах интернета существует множество образовательных онлайн-платформ, в данной работе мы рассматриваем бесплатные версии онлайн-сервисов, предоставляющие наиболее широкий инструментарий для учителя. Онлайн-тесты можно легко создавать с помощью инструментов разработки электронного обучения, таких как LearningApps, Quizizz, Wordwall, Quizlet, Liveworksheets.

Во время работы на данных платформах были выделены общие преимущества сервисов. Платформы:

1. Позволяют создавать интерактивные задания, используя шаблоны.
2. Предоставляют возможность пользоваться обширной библиотекой уже готовых заданий. Учителю достаточно ввести название учебника или темы в поисковую строку.
3. Позволяют поделиться ссылкой с учеником без регистрации, распространить задания в социальных сетях или использовать QR-код.
4. Оценивают работы автоматически, поэтому учителю не нужно тратить время на их проверку.
5. Предоставляют учителю подробный обзор результатов учеников, которые могут быть распечатаны или отправлены родителям.

6. Предоставляют доступ к различным видам шаблонов. Вопросы теста могут принимать различные формы, такие как множественный выбор, заполнение пробелов, единственный ответ, соединение и др.

7. Позволяют проходить тест несколько раз, тем самым учащиеся могут проработать свои пробелы.

8. Позволяют учителю отредактировать любой уже готовый тест.

9. Освобождают от традиционной печати тестов.

10. Повышают мотивацию учащихся.

11. Предоставляют учащимся доступ к своим результатам. Предложенная система самооценки позволяет учащимся объективно оценить свою успешность в овладении материалом, определить свои сильные и слабые стороны.

Последнее преимущество имеет особое значение в обучении. Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева пишут: «контроль в учении есть некая фаза, необходимая для того, чтобы перевести учащихся в режим самоконтроля» [1, с. 318]. В то время как самоконтроль является одним из важнейших инструментов, которым должен владеть учащийся.

В данной работе мы рассмотрели организацию промежуточного контроля в 4 классе, который может проводиться в форме теста, представленный в Spotlight 4 Test Booklet. Данный сборник ставит своей целью контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся при осуществлении речевых видов деятельности (чтения, аудирования, письма, говорения), а также контроль овладения лексическими и грамматическими навыками за пройденный модуль. Тесты сборника можно использовать в качестве самоподготовки и самоконтроля учащихся до проведения контрольной работы в классе на оценку. Все тесты формой похожи друг на друга и представляют собой похожие комбинации заданий, разделённые на следующие разделы “Vocabulary”, “Grammar”, “Communication”, “Reading and Writing”. Первое задание раздела “Vocabulary” представляет собой задание на соотнесение, второе – задание с выбором одного правильного ответа. Раздел “Grammar” представлен в виде задания на заполнение пропусков. Раздел “Communication” представляет задание на заполнение пропусков и установление соответствий. Раздел “Reading and Writing” включает задания – заполнение пропусков и задание открытой формы. Мы рассмотрели подробнее тест “Test 5 A” и перенесли данные задания в онлайн режим.

Данный тест может быть представлен с помощью сервиса LearningApps. Для создания заданий раздела “Vocabulary” можно использовать шаблон «найти пару». Для создания упражнения на проверку раздела “Grammar” следует использовать шаблон «заполнить пропуски». Далее два задания раздела “Communication” можно представить с помощью шаблонов «ввод текста» и «найти пару». Задания раздела “Reading and Writing” могут быть представлены в шаблонах «заполнить пропуски» и «викторина с вводом текста». Далее задания следует объединить с помощью раздела «создать коллекцию». При тестировании учащиеся видят задания по разделам (рис. 1).

Было отмечено одно отличительное преимущество сервиса: учитель видит результаты учащихся по разделам.

Рассмотрим, как можно представить данную работу с помощью сервиса quizizz.com. В отличие от предыдущего сервиса, на quizizz.com нельзя создавать коллекции, поэтому нет смысла в создании отдельного задания. Все задания можно представить в одном тесте, так как нет необходимости следовать только одному шаблону. На данном сервисе каждый вопрос можно представлять с помощью любого шаблона. Во время создания данного теста были использованы только два типа шаблонов: «заполнить бланк» (для разделов “Communication” и “Writing”) и «множественный выбор» (для всех остальных разделов) (рис. 2).

Таким образом, были выявлены отличительные преимущества сервиса в сравнении с другими:

1. Есть собственный поисковик картинок. Учителю достаточно написать слово и выбрать подходящую картинку, нет необходимости использовать другую поисковую систему.

2. Можно установить время на каждый ответ. Причем на каждый ответ разное время. Например, для вопроса раздела “Vocabulary” учащимся достаточно 30 секунд, для задания раздела “Reading” учащимся необходимо минимум 5 минут.

3. Можно установить крайний срок сдачи работы.

4. Современный дизайн.

5. При прохождении теста учащимся предлагаются различные бонусы (например, удваивание очков, возможность ответить на уже отвеченный неправильно вопрос и др.).

6. Порядок вопросов и варианты могут быть рандомизированы, поэтому тест каждого ученика уникален.

7. Учитель может выбрать показывать или не показывать правильные ответы учащимся.

8. В конце игры учащийся может изучать материал с помощью карточек.

9. Учащийся видит результаты своих одноклассников и свое место в турнирной таблице в конце тестирования.

10. В заданиях с открытым ответом можно добавить альтернативные ответы, которые будут приняты системой.

11. Учитель видит как индивидуальные результаты учащихся в баллах и процентах, так и общую точность выполнения теста.

12. Интерактивный режим работы. В режиме реального времени ученики видят, как проходит игра и кто побеждает.

Также данный тест был представлен с помощью сервиса Liveworksheets. Учителю достаточно загрузить PDF файл тестовой работы. При создании Unit 5 были использованы такие команды, как “join” в 1 и 4 заданиях, “select” во 2 задании, “open-answered questions” в 3, 4, 5, 6 заданиях (рис. 3).

Было выявлено отличительное преимущество: минимальная затрата времени, так как нет необходимости вставки изображений, ввода текста заданий. Учителю достаточно выделить нужную область и вписывать команды и ответ.



Рис. 1. Контроль с помощью сервиса LearningApps



Рис. 2. Контроль с помощью сервиса quizizz.com



Рис. 3. Контроль с помощью сервиса Liveworksheets

Рассмотрение возможностей перечисленных выше сервисов позволяет подчеркнуть следующее: платформы LearningApps, Quizizz и Live Worksheets подходят в качестве инструмента промежуточного контроля. На данных сервисах можно создать задания, проверяющие навыки и умения всех разделов УМК Spotlight. Только два сервиса (LearningApps и Liveworksheets) подходят для проверки аудирования, так как есть возможность вставить видео- и аудиоматериалы. На платформах Wordwall и Quizlet невозможно создать тест в рамках промежуточного контроля. Однако сервисы могут быть использованы в качестве текущего контроля, так как Quizlet предназначен только для проверки лексических навыков, а Wordwall предоставляет бесплатный доступ к созданию только 5 упражнений в месяц. Однако Wordwall и Quizlet можно использовать как в качестве текущего контроля на уроках, так и в качестве учебных заданий на дом. С помощью Wordwall можно создавать задания для проверки речевых навыков и умений, кроме аудирования. Сервис Quizlet подходит для контроля лексических навыков.

Список литературы:

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н /Д: Феникс, 2010. – 640 с.
2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
3. Spotlight 4 (Английский в фокусе 4 класс) Test Booklet (Контрольные задания) / Н. И. Быкова [и др.]. – М.: Просвещение, Express Publishing, 2009.

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Устимова Кристина Владимировна

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. Современное общество со всеми социально-экономическими и политическими изменениями предъявляет все больше требований к выпускникам школ, которые должны иметь не просто знания, а навыки, необходимые для своего собственного развития и продуктивной работы в целом. Поэтому многие исследователи активно занимаются проблемой формирования и развития soft skills обучающегося, которые представляют собой те надпрофессиональные навыки, которые необходимы каждому индивиду, желающему добиться жизненного успеха.

Ключевые слова: компетенции, soft skills, обучающиеся, навыки, универсальные учебные действия.

Комплекс навыков и компетенций, которые мы можем обозначить как метапредметные или общие для различных видов деятельности, эмоционального интеллекта, управления собственной деятельностью и продуктивного взаимодействия с другими людьми, а также некоторые основные черты когнитивной деятельности-все это на сегодняшний день и есть soft skills.

Изначально данный термин начал использовать американский ученый Ч. Ниходсон. В своих работах данное понятие он трактовал как life skills, или навыки, которые необходимы в повседневной жизни. Во многих контекстах soft skills по своему значению приравниваются или используются как полные синонимы таких понятий как employability skills (навыки для трудоустройства), people skills (навыки общения с людьми), non-professional skills (непрофессиональные навыки), в организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) – key skills (основные навыки), а в последнее время – skills for social progress (навыки для социального развития), также эти навыки описываются в документах ОЭСР как «навыки XXI века» [1, с. 22].

Е. Е. Соснимская, Е. А. Гайдуниченко и А. С. Марушеева, а также Д. Р. Татаурщикова в своих работах и психолого-педагогических исследованиях пишут, что soft skills – это лишь способности административного и коммуникативного характера, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми. Умение управлять своим временем, умение захватывать лидерские позиции в коллективе, умение правильно и грамотно общаться со своими коллегами. В данном контексте термин используется, как навык общечеловеческих качеств, а не качеств присущих какой-либо специальности.

Л. О. Рубинская в своем докладе повествовала о том, что soft skills – это умение, которое в дальнейшем превращается в автоматизированный навык жизненного общения, жизненных человеческих качеств.

Обобщая и систематизируя научные и практические труды вышеперечисленных исследователей, О. Л. Чуланова определяет общее понятие soft skills: она рассматривает гибкие навыки в качестве социально-трудовой характеристики совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми [4, с. 20].

Таким образом, soft skills – это те умения, навыки и компетенции, которые необходимы обучающемуся для общения, взаимодействия не только в учебной и профессиональной дея-

тельности, но и в повседневной жизни. В рамках нашего исследования мы будем оперировать понятиями soft skills и гибкие навыки.

Таблица 1

Гибкие навыки, выделенные в процессе международного исследования World Economic Forum в Future of Jobs report

| Способности | Базовые навыки | Кроссфункциональные навыки |
|---|---|--|
| <p>Когнитивные способности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • когнитивная гибкость; • креативность; • логическая аргументация; • чувствительность к проблемам; • математическая аргументация; • визуализация | <p>Контент-навыки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • активное обучение; • устная коммуникация; • активное чтение; • письменные коммуникации; • информационная грамотность | <p>Социальные навыки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • координация; • эмоциональный интеллект; • ведение переговоров; • умение убеждать; • клиентоориентированность; • обучение других |

В современной системе образования важен не тот материальный продукт, который будет получен в процессе кропотливой и долгосрочной работы, а то, как и какими методами и способами это будет выполнено. Востребованность тех качеств, с помощью которых можно будет сократить и сроки реализации данного продукта. И во всем этом нам помогают soft skills [2, с. 96].

Таким образом, на сегодняшний день soft skills рассматривается как совокупность над-профессиональных навыков и качеств личности, определяющих ее успешность и востребованность как в жизни, так и в учебе или работе. Согласно различным исследованиям и опросам, гибкие навыки занимают важнейшее место в развитии и формировании личности. На основе анализа литературы было выявлено, что soft skills включают в себя: 1) социально-коммуникативные навыки; 2) когнитивные навыки; 3) эмоциональный интеллект личности.

Согласно системно-деятельностному подходу, составляющему методологическую основу требований современного Стандарта начального общего образования, содержание планируемых результатов включает в себя обобщённые способы действий с учебным материалом, позволяющие обучающимся успешно решать учебные и учебно-практические задачи, в числе которых те задачи, которые направлены на отработку теоретических знаний и максимально приближены к реальным жизненным ситуациям. Иными словами, система планируемых результатов даёт представление о тех действиях, которыми обучающиеся овладеют в ходе учебного процесса. Данные действия в рамках ФГОС НОО определяются как универсальные учебные действия (УУД) обучающегося.

В рамках нашего исследования мы более подробно рассмотрели гибкие навыки, обеспечивающие социальную активность и сознательное восприятие учащимися позиций других людей. Тем самым было проведено анкетирование среди родителей обучающихся. Выборка составила 25 родителей, среди которых 25 % показали, что они не готовы к развитию и совершенствованию гибких навыков у своих детей. 37 % родителей занимают активную родительскую позицию и знают, что такое soft skills, их особенности, способы и методы их развития.

На сегодняшний день существует множество исследований, результаты которых определяют гибкие навыки, представляющие собой наиболее важные характеристики современного человека.

Какие же существуют способы развития soft skills в детей младшего школьного возраста?

- Решение ТРИЗ-задач, головоломок, периодическое использование неведущей руки, занятия, связанные с искусством.
- Овладение методиками СМАРТ, матрицы Эйзенхауэра, квадрата Декарта.
- Использование на практике инструментов подобных матрицам БКГ, Ансоффа, SWOT-анализа.

- Спортивные, деловые, социально-ролевые, интеллектуальные игры.
- Создание своего проекта [3, с. 11].

На современном этапе развития общества ощутима острая нехватка профессионалов с хорошо развитыми гибкими навыками, которые формируются еще в школе. Под soft skills понимают те умения, навыки и компетенции, которые необходимы обучающемуся для общения, взаимодействия не только в учебной и профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Список литературы:

1. Абаршкина О. Soft skills: ключ к карьере. – URL: <https://www.personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere> (дата обращения: 09.12.2019).
2. Ананьева Т. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году. – URL: <http://tananyeva.com/desyat-kompetentsij-kotorye-budut-vostrebovany-v-2020-godu/> (дата обращения: 13.10.2019).
3. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 03.10.19).
4. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ, ДОСТОИНСТВА, НЕДОСТАТКИ

Фролова Анна Олеговна

Факультет педагогики и психологии 3 курс (бакалавриат)
 Научный руководитель – ст. преподаватель Т. В. Маврина

Аннотация. В статье рассмотрено понятие дистанционного обучения в трактовке разных ученых. Проведен историко-теоретический анализ данного вида обучения. Изучен нормативно-правовой аспект организации дистанционного обучения для применения в образовательных организациях начального звена. Изучены особенности дистанционного обучения младших школьников. Все это позволило выделить и аргументировать достоинства и недостатки дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, проблема дистанционного обучения младших школьников, достоинства и недостатки.

Актуальность исследования состоит в том, что в связи с эпидемиологической ситуацией в стране, непосредственно вынужденной мерой стал переход на дистанционный формат обучения. Его можно рассматривать как инновационную форму обучения, которая резко стала актуальной и значимой в нашей жизни. Для того чтобы понять сущность дистанционного обучения обратимся к истории вопроса.

Вернувшись к истокам, в конце XVIII века в Европе возникает такое понятие, как «корреспондентское обучение». Это обучение при котором ученики по почте получали учебные материалы, общались с преподавателями. Таким образом, это заложило фундамент для появления дистанционного обучения. В 19 веке британский ученый-стенограф Айзек Питман предлагает курсы с проверкой выполненных работ, а в дальнейшем дистанционные и заочные школы. И наконец в XX веке появилась официальная дата 1997 год дистанционного обучения в России, в соответствии с приказом № 1050 Минобразования. Это следует считать введением дистанционного формата в российских школах.

Правовые основы дистанционного обучения содержатся в действующем Законе РФ «Об образовании». Порядок использования дистанционных образовательных технологий утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 2 «Об утвер-

ждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 4 апреля 2014 года.

На данный момент существует большой набор средств, которые могут быть использованы для организации взаимодействия ученика и преподавателя: электронная почта, электронная площадка, гугл-документы Moodle, возможно также использование различных чатов, блогов, форумов, видеоконференций и т. д. [1]. Однако при выборе средства организации взаимодействия с учеником преподаватель прежде всего должен ориентироваться на те, которые доступны учащемуся в силу возраста и навыков работы с информационно-компьютерными технологиями, и при этом необходимо постепенно знакомить его и другими, так как это создаст у ребёнка дополнительную мотивацию, сделает процесс обучения более разнообразным, поможет повысить качество освоение учебного материала [2].

В связи с переходом в новую образовательную ступень младший школьник приобретает новую социальную роль – роль школьника, которая непосредственно связана с учебной деятельностью. Ведущей деятельностью данного периода является учебная деятельность. Данный вид приоритетной деятельности побуждает младших школьников к познавательной активности, стремлению к саморазвитию и способности не только к приобретению знаний, но и к их использованию [3]. Успешность младших школьников способствует формированию их адекватной самооценки, в то время как, неудачи приводят к формированию комплексов неполноценности или развитию синдрома хронической неуспеваемости. Следовательно дистанционное обучение должно быть организовано с учетом возрастных особенностей младших школьников [2]. Для учеников начальных классов важно, чтобы учебный материал был яркий, интересный, не статичный. Обучение должно сочетать самостоятельную работу учащихся, а также включать традиционные учебно-методические материалы. Учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, учебный процесс должен реализовываться в разных режимах: как в режиме online, так и в режиме отложенного времени, который обеспечивает ребенку возможность освоения учебного материала в любое удобное для него время.

Переход на дистанционную форму обучения имеет ряд достоинств и недостатков [4]. В качестве достоинств можно отметить: возможность работать с каждым учеником индивидуально, но и вместе с тем охватить учебным процессом значительное количество учащихся, освоение новых технологий, использования разнообразного спектра игровых заданий, наличие комфортной обстановки и размеренный темп урока. В качестве недостатков дистанционного обучения следует отметить: отсутствие личного контакта, живого общения учителя и ученика, затруднение в контроле знаний обучающихся, низкий уровень технических возможностей гаджетов, больше использование письменной формы, чем устной. Проведя опрос среди учителей, учащихся и родителей в виде анкетирования, мы пришли к таким результатам. Большинство учителей отмечает сниженную мотивацию детей во время урока, сложность подготовки большого объема материалов, заданий, тестов к урокам и отсутствие прямого контакта с ребенком. Младшие школьники отмечают дефицит личного общения со сверстниками, одноклассниками друзьями. А родители обращают внимание на снижение качества знаний при использовании дистанционного обучения (сложность в восприятии материала), а также ухудшение состояния здоровья ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что дистанционное обучение является инновационным и востребованным, но не должно быть ведущей деятельностью. Взаимодействие учащегося и учителя открывает больше возможностей перед учеником, помогает снять эмоциональное напряжение, пространственные и временные преграды, делает доступным образование для любого ребёнка. Но серьезной проблемой дистанционного обучения является переосмысление использования многих проверенных педагогических приемов для лучшего запоминания и усвоения материала. Применение различных педагогических методов становится в значительной степени зависимым от технических средств и способов организации контакта с обучаемыми.

Список литературы:

1. Денисенкова Н. С., Красилов Т. А. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 6 (96). – С. 50–57.
2. Карбанова О. А., Молчанов С. В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 3 (31). – С. 37–46.
3. Киселёв С. Ю. Дошкольный возраст – критический период развития не только психических процессов, но и личности ребёнка в целом // Современное дошкольное образование. – № 2 (104). – С. 4–11.
4. Коротаяева В. А. Анализ содержания контекста исследований использования гаджетов с технологией тачскрин детьми дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 49–54.

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ ИНОЯЗЫЧНЫМ ПИСЬМЕННЫМ РЕЧЕВЫМ УМЕНИЯМ НА ОСНОВЕ ВИКИ-ТЕХНОЛОГИЙ

Хафиятуллова Алина Руслановна

Филологический факультет, 1 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н., доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические основы использования вики-технологий при изучении иностранного языка студентами начальных курсов. Обозначается важность использования информационных технологий и сети Интернет в образовательных целях. Рассматриваются основные свойства вики-технологий. Приводятся главные этапы создания вики-гlossария на базе использования вики-технологий.

Ключевые слова: вики-технологии, вики-гlossарий, образовательная практика, гипертекст, расширение учебных материалов, публичность, мультимедийность.

Современная образовательная деятельность человека базируется на широком использовании различных социальных сетей, интернет-ресурсов, облаков хранения и т. д. Преподаватели, в том числе иностранных языков, активно применяют различные сетевые ресурсы для распространения информации и учебных материалов, а также для координации учебного процесса. В период пандемии коронавирусной инфекции дистанционная форма взаимодействия с преподавателями стала особо актуальной.

Развитие крупной базы знаний в Интернете привело к тому, что вики-технологии являются основой проектов для накопления, передачи, а также для обновления знаний. Слово Wiki с гавайского переводится «быстро». Данный перевод включает в себе основную идею создания сервисов на основе данной технологии – они легкодоступны для пользователей. Данная характеристика крайне важна для образовательных целей. Кроме доступности сервисов, в основе которых лежит вики-технология, отмечают еще и динамичность работы соответствующих сервисов.

Вики-технология позволяет освоить особый способ написания электронных документов. В данной технологии ссылки на еще не созданные тексты являются единственным способом создания новых записей. Для того чтобы завести новую запись, необходимо указать в тексте ссылку на пока еще не существующую запись. Данный способ позволяет развивать обучение в сотрудничестве, к такому обучению можно отнести кооперативное, проектное и проблемное, а также побуждает к общению и групповой работе, способствует формированию навыков сотрудничества, помогает обмениваться знаниями и опытом. Созданная с применением вики-технологии модель коллективного гипертекста предоставляет возможность создания и редактирования любой записи каждому из членов сетевого сообщества [1].

Социальные свойства и масштабы деятельности Википедии указывают на то, что вики обладают значительным обучающим потенциалом. Понимание социальных, технологических и дидактических свойств и функций вики-технологии позволяет использовать их эффективно в образовании.

Вики-технология была разработана более десятка лет назад, однако она не заняла должного места в образовательной практике. Необходимо отметить существование различных вики-серверов для учебных целей, которые позволяют ограничить доступ лиц к определенной вики-странице. К таким серверам можно отнести PBworks, MediaWiki, Wikihost, Wikispaces, TWiki, Tikiwiki, Posterous, ProjectForum, Mixedink, Wetpaint, а также Wikka Wiki. Для учебных целей данные серверы используются бесплатно.

Что касается теоретических основ вики-технологии, то выделяют различные подходы к пониманию сущности данного термина. Например, П. В. Сысоев определяет вики-технологии как форму сервисов Веб 2.0, которая предоставляет возможность большому количеству людей, которые находятся на расстоянии друг от друга, совместно работать над общим документом. При этом возможно постоянное дополнение и изменение созданного документа [3]. Именно этот подход был однажды положен в основу построения образовательного процесса с использованием вики-технологий.

Основным принципом использования вики-технологий стало понимание того, что отдельная группа, имеющая интерес к той или иной области знаний, обладает намного большим объемом этих знаний, чем по отдельности каждый член коллектива. Соответственно, сервисы со значительными базами данных и информации, помогают объединять людей и их образовательные интересы. При этом местоположение этих людей не играет никакой роли.

Важно отметить, что подобными сервисами не только пользуется большое количество человек, но также может создавать их неограниченный круг лиц, которые заинтересованы в этом.

Сервис на основе вики-технологий может применяться в педагогической практике для таких целей, как [4]:

- расширение и аннотирование учебных материалов;
- создание виртуальных научных и экологических экскурсий;
- совместное создание творческих работ: сказок, стихотворений, эссе, проектов;
- совместное создание энциклопедий и справочников;
- профессиональное общение преподавателей и учителей с целью повышения профессиональной компетенции;
- совместное создание глоссария – в целях расширения словарного запаса при изучении иностранного языка.

Исследователи отмечают, вики-технология обладает отличительными дидактическими характеристиками, которые позволяют отличить ее от остальных форм и видов информационных технологий. К таким характеристикам, выполняющим методическую функцию, относятся [4] нелинейность, публичность, мультимедийность, доступ к истории документа, гипертекстовая структура.

Далее необходимо раскрыть все принципы (характеристики), которые были названы выше.

Публичность является основополагающей характеристикой вики-технологий. Благодаря публичности сервисов, использующих вики-технологии, стало возможным организовать доступ к тому или иному ресурсу для всех желающих. Кроме того, важной особенностью является тот факт, что все участники обладают возможностью одновременного редактирования информации.

Что касается, например, изучения иностранного языка посредством вики-технологий, то стало удобно организовывать таким образом внеаудиторную работу для студентов. Неограниченное число участников обладает всеми возможностями для того, чтобы изучать и редактировать информацию. Наиболее часто используются вики-технологии для составления глоссария – иными словами, изучения лексики иностранного языка. Таким образом, развиваются речевые способности студента, изучающего какой-либо иностранный язык [5].

Нелинейность, в качестве свойства вики-технологий, подразумевает следующее. Уже было ранее сказано о том, что неограниченное количество студентов имеет возможность создавать, редактировать и изменять информацию – причем, одновременно. Данные возможности подразумевают, что делать это можно практически в любое время – в отличие от сервисов, где информация транслируется строго в хронологическом порядке. К подобным сервисам относятся: чаты, вебинары и веб-форумы и т. д. Создание вики-документа подразумевает развитие умений и навыков письменной и устной речи обучающегося.

Еще одним важным свойством и преимуществом использования вики-технологий является общий доступ к истории создания документа. При создании и редактировании документа остается полная история вносимых в документ изменений. В том числе, можно проследить – кто конкретно внес те или иные правки. При желании, студент может вернуться к предыдущей версии документа. Все это позволяет преподавателю проводить мониторинг действий, осуществляемых студентами. Именно так преподаватель видит прогресс и в целом динамику изменения соответствующих знаний студентов.

Мультимедийность имеет огромное значение при использовании вики-технологий в изучении иностранных языков. Мультимедийность подразумевает под собой повсеместное использование различных графических, фото- и видеоматериалов, а также аудиозаписей.

Известно, что иностранный язык наиболее эффективно изучается при балансировании различных форм восприятия информации – в форме аудио, текста, рисунков или схем. Соответственно, для успешного изучения иностранного языка необходимо применять все методы его восприятия. Кроме того, разнообразные мультимедийные инструменты позволяют сохранять интерес к изучению языка. При помощи вики-технологий получается развивать непроизвольное внимание студентов.

Далее необходимо более подробно рассмотреть такое свойство, как гипертекстовая организация. Данная характеристика состоит, в первую очередь, в использовании в процессе обучения гиперссылок, то есть ссылок на другие источники Интернета. Данное свойство позволяет развивать у изучающих иностранные языки навыки составления докладов и рецензий.

В последнее время чаще стали упоминать такое свойство вики-технологий, как асинхронность. В данном случае асинхронность подразумевает автономность обучающихся при прохождении различных языковых курсов – в том числе, длительных. Как уже ранее упоминалось, пандемия коронавирусной инфекции создала особые условия для обучения и работы. Студенты были вынуждены перейти на удаленный формат обучения – соответственно, возникла новая реальность, в которой необходимо было не потерять эффективность обучения. Вики-технологии, в том числе, позволяют эффективно и коллективно изучать иностранные языки в дистанционной форме.

Итак, уже было сказано выше, что достаточно популярной формой обучения иностранным языкам в дистанционной форме является формирование вики-гlossария. Вики-гlossарий – это задание, которое создается совместно группой людей, занимающихся изучением иностранных языков. Основными целями формирования вики-гlossариев являются следующие [6]:

- расширение лексического запаса иностранных слов – в том числе, за счет специальной терминологии;
- планирование собственной деятельности по изучению иностранного языка – в период внеаудиторной работы;
- развитие навыков работы в команде с другими студентами;
- совершенствование навыка поиска, отбора и анализа информации;
- развитие навыка работы с документами и информацией, в том числе, академическими источниками;
- повышение уровня вовлеченности в изучение языка и т. д.

Рассмотрим поэтапно реализацию возможности пользования вики-технологиями для изучения иностранного языка [7].

1 этап – подготовительный. Включает в себя осознание участниками цели составления глоссария, регистрацию всех участников, а также обсуждение основных морально-этических вопросов ведения глоссария.

2 этап – процессуальный. Включает в себя размещение материала, который будет изучаться участниками процесса обучения.

3 этап – оценочный. Данный этап включает в себя оценку действий, которые уже были произведены.

4 этап – демонстрационный. Данный этап подразумевает показ глоссария, который был составлен совместными усилиями всех участников данного процесса. Происходит обсуждение проделанной работы.

5 этап – рефлексивный. В рамках данного этапа происходит анализ основных ошибок и трудностей, с которыми столкнулись участники процесса. Как правило, основным участником данной работы является именно преподаватель, который со стороны наблюдал весь процесс.

Итак, применение вики-технологий для организации деятельности по обучению иностранному языку крайне эффективно. Оно имеет множество преимуществ, которые могут помочь студентам более глубоко и всесторонне усваивать материал. Однако не стоит забывать о возможных трудностях, с которыми можно столкнуться при составлении вики-глоссария [7].

Список литературы:

1. Владимирова Л. П. Взаимодействие учителей в сетевых сообществах // Информатика в образовании. – 2006. – № 6. – С. 56–61.
2. Глоссарий. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Глоссарий> (дата обращения: 28.03.2022).
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2003. – 190 с.
4. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: учебно-методическое пособие. – М.: Интуит.ру, 2007. – 64 с.
5. Патаракин Е. Д., Быховский Я. С., Ястребцева Е. Н. Создание учебной гипертекстовой энциклопедии в среде ВикиВики: Общероссийский проект Летописи.ру. – М.: Институт развития образовательных технологий, 2006. – 32 с.
6. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 263 с.
7. Kessler G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing // Language Learning and Technology. – 2009. – No. 1. – P. 79–94.

ТВОРЧЕСКИЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ ОСОБЕННОСТИ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Хуснутдинов Ильнар Линарович

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)

Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В статье анализируются такие понятия, как «творчество», «музыкальные способности», «музыкально-творческие способности», раскрывается проблема развития творческих музыкальных способностей, определены особенности данного процесса у подростков, а также методы, обеспечивающие развитие музыкального творчества.

Ключевые слова: творчество, музыкальное творчество, музыкальные способности, музыкальная культура, музыкальное мышление.

Сегодня в российском образовании происходят серьезные перемены, требующие от педагогов переосмысления традиционных установок и повышенного внимания к новым личностным проявлениям подрастающего поколения. В связи с обострившимися проблемами духовности, особую роль играет музыкальное воспитание молодежи. Развитие творческих музыкальных способностей учащихся на наш взгляд является одним из главных средств духовного воспитания, так как с помощью музыки воспитывается ценностное отношение к прекрасному, формируются базовые представления об эстетических идеалах и ценностях.

Для педагога, занимающихся музыкальным воспитанием подростков, на первый план выходит поиск специальных педагогических методов формирования музыкального мышления учащегося, выделение в этих целях учебной деятельности, практически отражающей процесс рождения и воплощения музыкального образа. Такая музыкальная деятельность обязательно должна носить творческий характер.

Разбирая термин «творчество», мы можем обратиться к толковому словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, где данное понятие толкуется, как создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей [4, с. 637]. Творчество – это способность человека из доставляемого действительностью материала созидать новую реальность, удовлетворяющую многообразным потребностям человеческой жизнедеятельности [1, с. 423].

Многие авторы, разрабатывающие проблему творчества, определяют данное понятие, как процесс деятельности, создающий качественно новые материалы и духовные ценности или итог создания объективно нового. Основным критерием, отличающим творчество от производства, является уникальность его результата. В творчестве имеет ценность не только результат, но и сам процесс.

Е. П. Ильин считает, что творчество – это мыслительный процесс свободной реализации во внешнем мире, в том числе с помощью инструментов, внутренних ощущений человека, представляющих для него и для окружающих интерес и имеющий эстетическую ценность [2, с. 251].

Отраслью знания, изучающей творчество, является эвристика – одна из древнейших областей знания, исследующая закономерности творческой деятельности и методы ее стимуляции. Для полноценного развития творческих способностей учащихся необходимо прибегнуть к использованию эвристических методов обучения, которые, в свою очередь, способствуют формированию стиля, культуры мышления учащихся, приучают их к сознательному активному использованию логики, вырабатывают умение контролировать и корректировать ход собственной мысли, а также помогают в становлении целостного мировосприятия [7, с. 23].

Помимо музыкального творчества учеными выделяется многообразие других видов творчества: производственно-техническое, изобретательское, научное, правовое, политическое, социальное, художественное, игровое и т. д. Все виды творчества соответствуют видам практической и духовной деятельности. Но мы хотим уделить внимание именно творческой музыкальной культуре учащихся, обуславливающей возникновение у них высоких творческих музыкальных способностей и потребностей, а также интегративных свойств их личности. Главными показателями здесь являются:

- музыкальная развитость (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное отношение к нему, потребность в различных образцах художественной музыки, музыкальная наблюдательность);
- музыкальная образованность (владение способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни, «открытость» новой музыке, развитость музыкально-эстетических идеалов, художественного вкуса и др.) [7, с. 23].

Музыкальное творчество во многом представляет нахождение (поиск и результат) новой идеи, оригинального замысла в области музыкального искусства, связанных с моделированием, рождением, воспроизведением и восприятием художественного образа, основное содержание которого определяет человек с помощью освоения природы звука.

Развитие музыкального творчества обучающихся неразрывно связано с музыкальными способностями. В психолого-педагогической литературе совокупность музыкальных способностей иногда определяют общим понятием «музыкальность». Данный термин был введен Б. М. Тепловым, определяющим музыкальность, как комплекс индивидуально-психологических особенностей, требующихся для занятий музыкальной деятельностью и связанных с любым видом этой деятельности (сочинительской, исполнительской и т. д.) [6, с 179]. В основу этого комплекса входит способность различать ладовое тяготение звуков, которое наряду с чувством ритма и слуховыми представлениями звуковысотного движения мелодии образуют основу эмоциональной отзывчивости учащихся на музыкальные произведения.

Творческие музыкальные способности раскрываются в учебной деятельности учащихся тогда, когда они самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонации. При этом учащиеся проникают в произведение, познавая саму природу музыкального творчества, музыкального знания. Одним из показателей развития творческих музыкальных способностей является уровень художественно-образного мышления, уровень креативности. Представители музыкальной психологии подчеркивают: чем активнее человек проявляет себя в музыкальной деятельности, тем эффективнее, успешнее протекает процесс развития его музыкальных способностей.

Из вышеизложенного, мы можем определить развитие творческих музыкальных способностей учащихся, как процесс развития ладового и тембрового слуха, музыкальной памяти и чувства ритма, а также фантазии, воображения, сопереживания и самовыражения через музыку.

Говоря о развитии творческих музыкальных способностей подростков, необходимо обратить внимание на возрастные особенности детей данного возраста. По достижению детьми 10–12 лет, у них наблюдается повышенная активность, стремление к деятельности, происходит уточнение границ и сфер интересов, увлечений. В этот период подросткам становится много интересно того, что далеко выходит за рамки его повседневной жизни. Он начинает изучать вопросы прошлого и будущего, проблемы войны и мира, жизни и смерти, экологические и социальные темы, возможности познания мира.

Многие исследователи рассматривают этот возраст как период «зенита любознательности», по сравнению с младшими и старшими детьми. Однако эта любознательность весьма поверхностна, а также практически полностью не связана со школьной программой.

Некоторая «неуправляемость» детей данного возраста сочетается с особой восприимчивостью и поведенческой гибкостью, открытостью для сотрудничества и вместе с тем с достаточной интеллектуальной зрелостью, что позволяет взрослым (учителям и родителям) строить отношения с ними на основе диалога, на принципах партнерского общения.

Дети данного возраста активно начинают интересоваться своим собственным внутренним миром и оценкой самого себя. Основные изменения, происходящие с младшими подростками, как пишут Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова, касаются:

- учебной деятельности, которая приобретает смысл как деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию;
- сферы общения со сверстниками, которое становится «особой формой жизни подростка» и выступает как деятельность по установлению близких отношений в коллективе;
- взросления как новообразования младшего подросткового периода – специфической формы самосознания, социального по своей природе и проявляющегося в «чувстве взрослости»;
- овладения этическими нормами поведения, специфика которого связана с понятием качеств «хорошего друга», оцениваемых в отношении себя самого.

Это также указывает на новый этап в становлении самосознания подростков. В этом возрасте, в процессе межличностного взаимодействия подростков со сверстниками и значимыми взрослыми происходит рефлексивный оборот на себя. При решении подобных задач подросток ориентируется на собственные качества (особенности, умения, знания, черты ха-

рактера) как на решающее условие. Этот рефлексивный оборот является системообразующим механизмом формирования новообразований младшего подросткового возраста.

«Чувство взрослости» как основное психологическое новообразование является стержневой особенностью личности, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний и аффективных реакции. Оно появляется в потребности равноправия, уважения и самостоятельности, в требовании серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых. И пренебрежение этими требованиями обостряет негативные черты подросткового кризиса. Если в образовательном учреждении реализация чувства взрослости у детей не предоставляется возможным, оно все равно проявится, но уже в учительской несправедливости в сознании подростка, а также необъективности.

Следующим существенным новообразованием этого возраста является рационально структурированная внутренняя позиция, которая способствует появлению структурности восприятия. Это предполагает осмысленную ориентировку в собственных переживаниях ребенка и логику его чувств. Происходят обобщение и классификация переживаний, возникают новые смыслы и отношения к себе. Внутренняя позиция определяется устойчивой структурой мотивов, что обеспечивает чувственное внутреннее единство и организованность поведения: целостность восприятия, окружающего и самого себя, осмысленность переживаний, что вызывает и новое отношение к себе [5, с. 98].

Самооценка – это важный показатель в формировании психического здоровья личности. Такой человек способен воспринимать реальность такой, какая она есть и, не пытаясь изменить мир, легко адаптируется к жизни. Именно от адекватной самооценки зависит успешность и комфортное существование личности в социуме. Люди с адекватной самооценкой склонны анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины ошибок. Они уверены в себе, активны, дружелюбны, уравновешены, быстро переключаются с одной деятельности на другую, быстро достигают поставленные цели, способны к межличностному общению, благосклонны, а также проявляют способность к пониманию собственных переживаний и результатов своего поведения.

Неутолимая жажда новых впечатлений, любопытство, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно – едва ли не самые важные черты детского поведения. Если школа не предоставляет ученикам культурных форм такого экспериментирования, то оно реализуется лишь в самой поверхностной и примитивной форме – в экспериментах со своей внешностью.

Склонность к фантазированию, как одно из проявлений воображения, планирование своего будущего – также отличительная особенность этого возраста. Особенно ярко она выступает в играх и мечтах ребенка. Живость воображения и связанная с ним склонность к фантазии в детском возрасте отчасти связана с неустановившимися субординационными отношениями в психике ребенка, с относительной слабостью его абстрактного мышления, деятельность которого с возрастом подчиняет себе воображение. Если учитель контролирует только качество выполнения учебных задач и не находит места для оценки детского творчества, инициативы и самостоятельности, то процесс учения теряет для ученика свою актуальность и привлекательность.

Следующее возрастное новообразование – согласованная я-концепция. По отношению к самооценке я-концепция является более фундаментальной категорией, формируется неразрывно с остальными новообразованиями и осмысливается с помощью понятия потребность.

Существенной потребностью младшего подростка рассматривается потребность в самопознании. Она обусловлена поиском возможностей и границ своего «Я» в рамках ведущей деятельности. Важной потребностью является и потребность эмоционального самовыражения и взаимодействия. Так как эмоциональная сфера является неотъемлемой от рациональной, когнитивной в структуре самосознания, для развития понятийного и абстрактного мышления младшему подростку необходимо эмоциональное наполнение его деятельности, общения и поведения. Не менее значима потребность в общении со сверстником своего пола.

Данная потребность связана с процессом активной идентификации подростка вследствие его возрастных изменений.

Подростковый возраст – это возраст «вращения» личности в мир общечеловеческой культуры и ценностей, выработки ориентации на существующие в общественном сознании эталоны поведения.

Говоря о внимании подростков, то оно, по сравнению с учащимися более младшего возраста, становится более организованным, все больше выступает его преднамеренный характер. Педагогам необходимо учитывать такую психологическую особенность данного возраста, как избирательность внимания. Занимаясь музыкальной творческой деятельностью, подростки лучше откликаются на необычные, захватывающие упражнения. Если создаются нестандартные (творческие) ситуации, ребята занимаются работой над произведением с удовольствием и длительное время [3, с. 67].

Круг интересов школьников подросткового возраста значительно расширен, что дает новые возможности для развития их музыкальных творческих способностей. У подростков пробуждается стремление к самовоспитанию, нередко подпитываемое желанием подражать своему кумиру. В этот период подростки с энтузиазмом составляют творческое портфолио, как показатель заслуг и успехов на конкурсах, концертах, что помогает решать важные педагогические задачи. Среди них поддержка высокой учебной мотивации, поощрение успехов, творческой активности, самостоятельности, повышение самооценки ученика, его рефлексии. Именно создание собственного портфолио способствует формированию у современного школьника умения учиться, способствует, самоактуализации и самореализации, учит ставить лично значимые цели, помогает планировать, организовывать собственную учебную деятельность, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

В развитии творческих музыкальных способностей у подростков наибольшее значение приобретают интерактивные методы обучения, повышающие заинтересованность, воспитывающие в творческом коллективе и через коллектив. Музыкальное портфолио, метод проектной деятельности, рефлексия – являются основными методами интерактивного обучения. Музыкально-исполнительская, конкурсная и концертно-просветительская деятельность подростков, как варианты метода проектов, способствует росту аналитико-критического мышления, усиливает внимание к эмоционально-нравственному становлению личности, развивает социальную активность, позволяет удовлетворять потребность подростков в новых знаниях и определить свое место в окружающем мире.

Итак, возрастные особенности, социальная ситуация развития (как система отношений, в которую вступает учащийся-подросток и способы ориентации в этих отношениях), кризисные новообразования, переживания собственного «Я», позволяют рассматривать подростковый возраст как сензитивный период для развития творческих музыкальных способностей учащихся.

Список литературы:

1. Бердяев Н. А. Смысл творчества. – М.: Изд-во АСТ: Фолио, 2004. – 678 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Печатный двор им. А. М. Горького, 2009. – 444 с.
3. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.
4. Ожегов С. И., Н. Ю. Шведова Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1999. – 938 с.
5. Пастюк О. В. Психология и педагогика: учебное пособие. – М.: НИЦ ИНФРА, 2013. – 160 с.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.
7. Хуторской А. В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 55–75.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ДНЕВНИКА В. Н. ЛАМЗДОРФА 1894–1896 ГГ.)

Чернов Андрей Олегович

Факультет педагогики и психологии, 1 курс (бакалавриат)
Научный руководитель – д. и. н., профессор Е. П. Баринаова

Аннотация. В статье проанализированы проблемы переходного периода в деятельности Министерства иностранных дел Российской империи, возникшие в 1894–1896 гг. в связи со сменой его главы. Показана роль В. Н. Ламздорфа в этот период.

Ключевые слова: Министерство иностранных дел, В. Н. Ламздорф, А. Б. Лобанов-Ростовский.

Дневник графа В. Н. Ламздорфа является одним из источников по истории русской дипломатии конца XIX века. Проблемы, затронутые в нем, в частности анализ основных направлений российской внешней политики, роль личности дипломата в международных отношениях, актуальны и в настоящее время. Имя В. Н. Ламздорфа так или иначе упоминалось учеными в контексте анализа внешней политики Российской империи конца XIX – начала XX в., однако зачастую деятельность и взгляды дипломата получали неоднозначные, часто противоречивые оценки. Политической биографии В. Н. Ламздорфа посвящены ряд научных статей и диссертация А. Ю. Лошакова [5].

Дневник дипломата насыщен мельчайшими деталями, позволяющими подробно охарактеризовать нюансы внешней политики Российской империи в 1894–1896 гг., специфику деятельности Министерства иностранных дел, а также повседневные практики дипломатической службы. Достоинством дневниковых записей В. Н. Ламздорфа является их скрупулезный характер, что позволяет воссоздать подоплеку дипломатических отношений в данный период. Безусловно, на характере записей отразилось его восприятие внешнеполитических событий, а также занимаемое им в тот момент положение.

Формированию неординарных личностных качеств В. Н. Ламздорфа, безусловно, способствовало воспитание, полученное им в родовитой дворянской семье. Большое влияние на него оказала политическая карьера его деда Матвея Ивановича, генерала, губернатора Курляндии, впоследствии воспитателя будущего царя Николая I, который стал для него символом высшего взлета его дворянского рода в Российской империи.

Несомненно, на характер В. Н. Ламздорфа оказали влияние как его личностные качества, к числу которых мы отнесем трудолюбие, дисциплинированность, скрупулезность в работе, так и образование, которое он получил в аристократическом Пажеском корпусе. В. Н. Ламздорф вел аскетический образ жизни, систематически работал в выходные и праздники, что способствовало приобретению новых компетенций и практик. Вся жизнь и карьера Ламздорфа были тесно связаны с центральным аппаратом министерства, он никогда не занимал поста за границей, хотя в отдельные годы и желал этого [4, с. 11–13].

Начав карьеру в Министерстве иностранных дел в 1866 г. с весьма скромных ролей, он успешно продвигался по служебной лестнице. Этому способствовали как его профессиональные навыки, так и корпоративные сетевые связи. Начиная с 1878 г. после посещения царя в Ливадии вместе с будущим министром иностранных дел Гирсом, карьера Ламздорфа резко ускорилась. Он постепенно занял положение первого советника министра иностранных дел и директора Канцелярии шифров, то есть стал правой рукой Н. К. Гирса, занимавшего пост министра иностранных дел.

Анализ дневника В. Н. Ламздорфа показал, что он испытывал опасения относительно своей карьеры после смерти Н. К. Гирса. Они были обусловлены сетевыми отношениями внутри дипломатического корпуса, в частности его отношениями с А. Б. Лобановым-Ростовским. К тому же в сравнении с титулованной знатью царской России, его происхождение не было столь высоко, тот же А. Б. Лобанов-Ростовский не включил род Ламздорфов в перечень знатных фамилий России в написанной им «Русской родословной книге». Однако опасения за карьеру оказались практически совершенно беспочвенными, но на психологии

Ламздорфа они сказывались нередко в разнообразных формах и по различному поводу. Характерно, например, что из-за летучего выражения «петербургские иностранки» в адрес новой царицы Александры Федоровны, бывшей Алисы Гессенской, и ее окружения Ламздорф начинает нервничать, явно находясь под впечатлением, что подобное наименование может коснуться и его самого.

В 1894 году в общественной мысли созревают ожидания, что Н. К. Гирс покинет свой пост. Эти ожидания не были беспочвенными. Во-первых, Гирс неоднократно заявлял о желании покинуть пост, но этого не делал, а в сложившейся ситуации, когда Гирс уже не вставал с кровати, но тем не менее оставался на своем посту, его желание уйти с поста министра было как никогда актуально. Во-вторых, Николай Пжаловался на министра, который пересылал ему всю получаемую корреспонденцию и с которым у него даже не было возможности обсудить и выбрать новую кандидатуру для назначения послом в Берлин [2, с. 51]. В-третьих, по дневнику Ламздорфа, в этот предсмертный период в министерстве был полный разброд, основную часть ответственной работы выполнял лично Ламздорф [3]. Вот что пишет он в своем дневнике: «Беспорядок и разруха в министерстве двора баснословны...» [4, с. 94].

Представители высшей бюрократии в своем выборе следующего министра разделилась на два лагеря. Партии сложились по принципу отношения к кандидатуре Лобанова-Ростовского – «за» или «против». К противникам назначения Лобанова на пост министра иностранных дел можно отнести самого Гирса и его сыновей, вдовствующую императрицу Марию Федоровну, Ламздорфа, Шишкина. К противоположному лагерю можно отнести Половцова, великих князей Михаила Николаевича и Владимира Александровича, а также некоторых других лиц.

В историографии выдвигается предположение, что представители партии Гирса с его посылка готовили проект устранения Лобанова-Ростовского из борьбы за пост министра иностранных дел при помощи назначения его послом в Берлин [2].

Однако положение дел резко меняется после смерти Н. К. Гирса 14 января 1895 года. В своем дневнике Ламздорф пишет: «В четверть седьмого ко мне прибегают и говорят: «//«Министр просят вас»//. Бросаюсь вниз и вижу в гостиной плачущих сыновей; они говорят мне, что все кончено и г-жа Гирс хочет, чтобы я первый приблизился к бездыханному телу, пока оно еще совсем теплое. Глубокое волнение. Ухожу, чтобы предупредить Шишкина; тот является немедленно, и мы вместе составляем //докладную записку// государю о неизмеримой потере. Это послание, которое, как мне кажется, должно быть отправлено без малейшего промедления, кончается следующими словами: //«Осмеливаюсь испрашивать высочайших повелений относительно управления министерством»//» [4, с. 120].

Из-за неожиданного исхода болезни Гирса было принято решение назначить Шишкина временно управляющим министерством иностранных дел. Но вопрос о назначении постоянного министра оставался нерешенным. Началась борьба за пост министра между двумя партиями. Каковы были ее причины? Во-первых, Гирс не подготовил себе преемника, хотя его коллеги неоднократно настаивали на этом. Во-вторых, сразу же назначить нового постоянного министра в силу своей неопытности и неосведомленности не мог Николай II. В-третьих, кандидатов, достойных занять данную должность было несколько. Среди наиболее ярких можно выделить трех: Лобанов, Ламздорф, Стааль.

В министерстве продолжается попытка сместить Лобанова на пост посла в Берлин. В историографии отмечается, что 15 января Половцов узнает из разговора германского посла Вердера с Николаем II о том, что Вильгельм II хочет видеть Лобанова-Ростовского на посту посла в Берлине. Но в то же время Николай II в разговоре со своим дядей Владимиром Александровичем называл Лобанова-Ростовского ближайшим кандидатом на должность министра иностранных дел. Получается, что оба императора ценят фигуру Лобанова и вследствие этого получается противоречие, так как Лобанов не может занимать два поста одновременно. Поэтому Половцов встречается с Вердером и просит передать Вильгельму II получившиеся противоречия, которые не позволяют Лобанову занять пост министра. Вердер соглашается с Половцовым. 30 января Половцову сообщают, что назначение Лобанова-Ростовского мини-

стром иностранных дел – дело решенное. 2 февраля Вердер заявляет Половцову, что германский император «уступает Лобанова» и в назначении его на должность министра не возникнет проблем [2, с. 54].

Тем не менее 31 января 1895 г. Лобанов получил от Шишкина уведомление, что Николаем II подписаны все бумаги о назначении его послом в Берлин. Князь заявил, что «никогда не простит покойному господину Гирсу назначения в Берлин».

Ламздорф в своем дневнике пишет: «Когда Шишкин рассказал о состоявшемся назначении Лобанова в Берлин генералу Ванновскому, военный министр пришел в восторг и сказал: //«Ну и слава богу, что министром иностранных дел не будет этот иностранец»//. В Комитете министров тоже чувствуется общее удовлетворение; некоторые сановники, говоря о Лобанове, называют его //хлыщом//. Таков результат надменных повадок князя. Один лишь Половцов злится от своей неудачи и нигде не показывается» [4, с. 133–134].

Таким образом, на пост министра иностранных дел рассматривалась только кандидатура Стааля. Но тот, в силу возраста отказался. Назревает вопрос: если Стааль слишком стар, Лобанов в Берлине, то почему император не назначает Ламздорфа на должность министра иностранных дел? В своем дневнике Ламздорф писал: «Странным является мое положение в данный момент. Мои секретные архивы содержат все тонкости политики последнего царствования. Ни молодой государь, ни почтеннейший Шишкин, назначенный временно управляющим министерством иностранных дел, не имеют ни малейшего представления о документах, доверенных в последние годы исключительно и совершенно бесконтрольно мне. Я работал в глубокой тени возле моего бедного старого начальника, меня никто не знает, и вот теперь, когда исчезли как он сам, так и государь, которому он столь замечательно помогал править, я оказываюсь в положении единственного обладателя государственных тайн, являющихся основой наших отношений с другими державами» [4, с. 123]. Из этого можно сделать вывод, что сам Ламздорф хотел бы возглавить министерство. Более того, его назначение имеет смысл, ведь он обладает секретными архивами и в курсе всей внешнеполитической ситуации. Так о нем отзывается в своих воспоминаниях С. Ю. Витте: «граф Ламздорф вечно работал...» [1, с. 112–113]. То есть, Ламздорф был хорошо осведомлен, но нелюдим в своей работе.

На мой взгляд, это сыграло решающее влияние на выборе кандидатуры министра. Хотя Ламздорфа и поддерживали некоторые видные люди, этого было недостаточно. Поэтому у императора не оставалось другого выхода, как обратиться к Лобанову-Ростовскому и вернуть того из Берлина. По дневнику Ламздорфа: «Когда Шишкин спросил, нужно ли написать князю Лобанову, предлагая ему пост, как это было сделано по отношению к Стаалю, государь ответил: //«Нет, вы просто протелеграфируйте ему, что я его назначаю министром иностранных дел»//» [4, с. 149]. Далее Ламздорф пишет: «Итак, судьба решена! Обедаю в половине седьмого. Д-р Гундобин кушает вместе со мной; когда я ему сообщаю о назначении Лобанова, он очень расстраивается. Славный малый в самом деле вбил себе в голову, будто министром могут назначить меня!» [4, с. 150].

Подводя итоги, можно выделить следующие причины назначения князя Лобанова-Ростовского на пост министра иностранных дел: его родовитость и связи, отказ Стааля от предложенной ему должности и отсутствие достаточной поддержки у Ламздорфа. В целом же выявленные факты свидетельствуют о том, что деятельность министерства иностранных дел помимо непосредственных функций, содержала и такие явления, которые не являлись необходимым следствием исполнения профессиональных функций, а были продиктованы такими факторами как межличностная, внутриведомственная и межведомственная борьба.

Список литературы:

1. Витте С. Ю. Воспоминания. Т. 2 (1894 – октябрь 1905). Царствование Николая II. – М., Пг.: Гос. изд-во, 1924. – 518 с.
2. Голечкова О. Ю. Пустующее министерство, или Борьба вокруг назначения князя А. Б. Лобанова-Ростовского на пост министра иностранных дел // Клио. – 2013. – № 4(76). – С. 50–54.

3. Кинаш Е. И. «Дневник» В. Н. Ламздорфа как источник истории внешней политики России // Научный руководитель. – 2017. – № 6(24). – С. 19–25.
4. Ламздорф В. Н. Дневник. 1894–1896. – М.: Международные отношения, 1991. – 456 с.
5. Лошаков А. Ю. Граф В. Н. Ламздорф – государственный деятель и дипломат: дисс. ... канд. ист. наук. – М., 2016. – 323 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ЕЕ ЧЛЕНОВ

Щеколдина Анна Михайловна

Филологический факультет, 1 курс (бакалавриат)

Научный руководитель – к. психол. н., доцент М. Ю. Горохова

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи социометрических статусов членов группы и общего психологического климата в коллективе. Выявлено, что выборы респондентов относительно подготовки с ними к экзаменам и выполнения командной работы оказываются более существенным фактором, влияющим на параметры психологической атмосферы, нежели выборы тех, с кем бы хотелось проводить досуг.

Ключевые слова: психологическая атмосфера, социометрический статус, социометрическая структура, статусная иерархия, групповые ценности.

Факторы, определяющие характер и тональность психологической атмосферы в группе или коллективе, долгое время представляют собой для социальных психологов предмет, не теряющий своей актуальности и по настоящий день. В учебных и производственных, формальных и неформальных коллективах устойчивость и сплоченность зиждется на взаимных отношениях, определяющих психологическую атмосферу (климат).

Вслед за Г. М. Андреевой и Б. Д. Парыгиным, будем определять группу как центральное понятие социальной психологии, обозначающее ограниченную в размерах общность людей, выделяемую из социального целого на основе определенных признаков (социальной или классовой принадлежности, профессиональной деятельности и т. д.) [1; 3]. К основным характеристикам групп относят их состав, структуру, групповые процессы, групповые ценности, систему норм и санкций.

Структура группы, в свою очередь, это внутренние связи между отдельными людьми, взаимодействие микрогрупп. Выделяют формальную структуру группы с официально прописанными статусами, такими, как учитель или староста и неформальную структуру с ролями, возникшими в процессе общения [3].

Каждый индивид в группе имеет свой социометрический статус, который может быть более высоким или низким в зависимости от того, какие чувства испытывают другие члены группы по отношению к данному субъекту: положительные или отрицательные. Совокупность всех статусов, в свою очередь, задает статусную иерархию в группе [2].

Существуют определенные характеристики, при помощи которых описывают систему внутригрупповых предпочтений – это социометрические статусы членов группы:

- социометрические «звезды» (наиболее предпочитаемые члены группы, стоящие на вершине иерархии);
- высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные (определяются по числу положительных выборов и не имеющие большого числа отвержений);
- изолированные (члены группы, у которых отсутствуют любые выборы, как положительные, так и отрицательные);
- пренебрегаемые (члены группы, имеющие большое количество отрицательных выборов и малое количество предпочтений);

- отверженные (члены группы, имеющие по результатам социометрии только отрицательные выборы) [2].

Психологическая атмосфера (климат) в коллективе определяется эмоциями, которые возникают во взаимоотношениях людей, основанных на их симпатиях, совпадении интересов, характеров и склонностей (первым, кто раскрыл содержание понятия, стал В. М. Шепель) [4].

И представляется естественным, что статусная структура группы должна определять характер психологической атмосферы.

Таким образом, целью настоящей работы стало определение взаимовлияния психологической атмосферы и социометрической структуры групп обучающихся вуза.

Объект исследования – психологическая атмосфера группы, предмет исследования: взаимосвязь психологической атмосферы и социометрических статусов студентов вуза.

Гипотеза исследования заключается в том, что социометрический статус взаимосвязан с психологической атмосферой в группе: чем больше членов коллектива имеют благоприятные статусы, тем лучше психологический климат, и наоборот.

Базой исследования стал Самарский филиал Московского городского педагогического университета, факультеты: филологический и педагогики и психологии.

Испытуемые: 4 группы 1 и 2 курса названных факультетов в количестве 44 человек.

В качестве диагностического инструмента нами были взяты две методики: модифицированный нами вариант социометрической методики Я. Морено и тест оценки психологической атмосферы в коллективе А. Ф. Фидлера. Метод обработки данных: метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В методике Я. Морено мы взяли аспект исключительно положительных выборов в целях создания доверительной атмосферы тестирования и исключения неправдивых ответов. Испытуемым было предложено выбрать те кандидатуры, с кем бы они хотели: а) готовиться к экзаменам; б) проводить досуг и в) работать в одной команде при выполнении производственных или учебных дел. Условно назовем эти параметры: экзамен, отдых и командная работа.

В результате корреляционного анализа были получены следующие результаты (см табл. 1).

Таблица 1

Корреляционные связи положительных выборов и параметров психологической атмосферы в группе

| Параметры психологической атмосферы | Экзамен | Отдых | Командная работа | Сумма выборов |
|-------------------------------------|---------|--------|------------------|---------------|
| Дружелюбие | -,420** | -,362* | -,445** | -,438** |
| Согласие | - | - | -,344* | - |
| Удовлетворённость | -,477** | -,349* | -,488** | -,468** |
| Продуктивность | -,390** | - | - | - |
| Теплота | -,309* | - | -,311* | - |
| Сотрудничество | -,300* | - | -,314* | -,315* |
| Поддержка | -,334* | - | -,333* | -,309* |
| Увлечённость | -,501** | - | -,463** | -,469** |
| Занимательность | -,449** | - | -,456** | -,428** |
| Успешность | -,456** | -,313* | -,412** | -,407** |
| Общий балл | -,493** | - | -,505** | -,463** |

Примечание. Шкалы параметров психологической атмосферы обратные. Наивысшей оценке параметра соответствует наименьший балл. В связи с этим корреляции квалифицируются как положительные.

Показатели статуса студента по параметру «экзамен» (выборы при ответе на вопрос: с кем бы ты предпочел (предпочла) готовиться и сдавать экзамены) коррелируют практически со всеми параметрами психологической атмосферы и интегративным баллом, кроме показа-

теля согласия. Это означает, что чем чаще студенты выбирают друг друга именно в учебной деятельности, то есть в освоении материала учебных дисциплин, тем выше оценки дружелюбия, удовлетворенности, продуктивности, увлеченности, теплоты, занимательности, поддержки и общего балла.

Показатели статуса студента по параметру «отдых» (выборы при ответе на вопрос: с кем бы ты предпочел (предпочла) проводить свободное время, развлекаться) коррелируют со значительно меньшей частью параметров психологической атмосферы. Таковыми оказались только дружелюбие, удовлетворенность и успешность.

Показатели статуса студента по параметру «командная работа» (выборы при ответе на вопрос: с кем бы ты предпочел (предпочла) выполнять ответственное и трудное задание) вновь коррелируют практически со всеми параметрами психологической атмосферы и с интегративным баллом, кроме показателя продуктивности.

Чем можно объяснить этот факт? В учебной группе наиболее важными оказываются те выборы, которые и связаны с процессом обучения и командной работой. Именно они определяют позитивную атмосферу в группе. Те выборы, которые относятся к области отдыха, на атмосферу менее влияют, т. к. чаще всего общение досугового характера осуществляется за пределами университета, что и доказывается количеством значимых корреляционных связей.

Интегративный показатель статуса студента (сумма всех выборов) коррелируют с большей частью параметров психологической атмосферы, кроме показателей согласия, продуктивности и теплоты, а также с интегративным баллом.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что социометрический статус взаимосвязан с психологической атмосферой в группе: чем больше членов коллектива имеют благоприятные статусы, тем лучше психологический климат, в большей части подтверждена.

Список литературы:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академический проект, 2001. – 320 с.
3. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. – М.: Наука, 1981. – 192 с.
4. Шепель В. М. Социально-психологические проблемы воспитания. – М.: Московский рабочий, 1987. – 239 с.

КОНСТИТУЦИЯ РСФСР 1918 Г. В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Яковлева Мария Ивановна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения (магистратура)

Научный руководитель – д. и. н., профессор Е. П. Барина

Аннотация. В статье анализируются основные этапы развития отечественной историко-правовой мысли, посвященной анализу первой Конституции РСФСР. Отмечается, что на первом этапе изучение Основного закона было тесно взаимосвязано с задачами правового воспитания народных масс. На втором этапе основная цель исследователей заключалась в анализе идеологической обстановки создания Конституции. В 1950–1980-е гг. первая Конституция подверглась комплексному анализу. Современный период характеризуется вниманием к анализу отдельных правовых норм и их дальнейшей трансформации в отечественном праве.

Ключевые слова: Конституция РСФСР 1918 г., историография, история права.

Создание нового советского государства потребовало законодательного урегулирования общественных отношений, закрепления государственного устройства. Это явилось одной из предпосылок создания Конституции 1918 г. О. И. Чистяков отмечал, что одной из основных предпосылок создания Конституции 1918 г. стал конфликт с Совнаркомом

Московской области. 30 марта 1918 года Я. М. Свердлову было поручено создание комиссии по разработке Конституции. Состав комиссии был многопартийным, поэтому при работе над проектом Конституции у комиссии, было много споров и разногласий.

19 апреля 1918 г. на утверждение комиссии было представлено два проекта Конституции – И. В. Сталина и М. А. Рейснера. Утвержденный в результате голосования проект пересматривался и дорабатывался, в результате чего проект доработанной Конституции был далек от первоначального. Окончательный вариант Конституции был утвержден 10 июля 1918г. V Всероссийским съездом Советов. Конституция состояла из 6 разделов, 17 глав и 90 статей. Она стала первой Конституцией социалистического государства, которая закрепляла положения переходного государства от капитализма к социализму.

Исследовательские работы, посвященные анализу Конституции 1918 г., носят как чисто правовой, так и историко-правовой характер. Условно можно выделить четыре этапа в историографическом анализе проблемы: 1918 – конце 1920-х гг.; начало 1930 – середина 1950-х гг.; середина 1950 – конец 1980-х гг.; начало 1990-х гг. – настоящее время. Для каждого этапа характерны свои особенности и внимание к определенным аспектам Конституции. Отметим, что, безусловно, на оценку Основного закона влияла социально-политическая и идеологическая ситуация в стране.

На первом этапе работы, посвященные Конституции носили просветительский характер. Они были изложены на максимально доступном языке, так как преследовали цели донести до народных масс основные положения Конституции. Безусловно, в условиях юридической неграмотности подавляющей массы населения, основное внимание уделялось разъяснению ее положений и принципов, а не анализу правовых норм. Брошюра Н. К. Крупской, вышедшая вскоре после принятия Конституции, представляла собой комментарии статей. Схожий характер имели брошюры Н. Глебова, Ю. М. Стеклова, М. А. Рейснера [4; 7; 10; 14].

Монография Г. С. Гурвича, вышедшая в 1923 г., стала первым большим исследованием, посвященным истории создания Конституции, деятельности Конституционной комиссии ВЦИК. В ней проанализированы проекты Конституции и подготовительные материалы к ней [5]. В 1920-е гг. были опубликованы работы, посвященные анализу отдельных норм Конституции 1918 г., практикам советского строительства, проведения выборов в первые годы советской власти, отражению правового положения личности в конституционных нормах [2; 3; 8].

На втором этапе прослеживаются два основных направления в исследовании Конституции 1918 г. В 1930-е гг. юристы обращаются к анализу конституционных норм, прежде всего, в связи с разработкой Конституции 1936 г. Обращается внимание на сложную идеологическую ситуацию, в условиях которой принимался Основной закон, рассматриваются особенности нормотворчества в этот период. Вторая тенденция связана с искажением истории создания Конституции, превознесением роли И. В. Сталина в ее создании. Корректировке подвергались как общая концепция исторических событий, так и трактовка ее правовых норм. Главным образом, предметом анализа становится идеологический и политический контексты принятия Конституции, а не ее правовые нормы.

Конец 1940-х гг. был ознаменован появлением крупных монографий по истории и разработке Конституции РСФСР 1918 г. С. Л. Ронин обстоятельно проанализировал историю создания Конституции 1918 г., показал ее принципиальное отличие от конституционных проектов Временного правительства. Он доказывал необходимость создания Конституции, считал ее источником революционное правотворчество масс. Отметим, что нормы права рассмотрены им зачастую в отрыве от контекста исторических событий [11]. На следующий год вышла монография Д. А. Чугаева, в которой преимущественное внимание было уделено историческому фону принятия конституции, а не анализу ее правовых норм.

Третий этап в изучении Конституции начался после XX съезда Коммунистической партии. Были подвергнуты критике работы 1930-1940-х гг., в которых преувеличивалась главенствующая роль И. В. Сталина в создании Конституции в 1918 г. Исследователи обратились к изучению особенностей избирательной системы, закрепленной нормами Конституции, был

дан анализ законодательных норм, регулирующих деятельность советов, статус депутатов, порядок проведения выборов в органы власти [6; 12]. В 1960–е гг. в работах Е. Н. Городецко-го, Е. Г. Гимпельсона, М. П. Ирошникова и ряда других авторов, посвященных истории и деятельности Советов, затрагивалась проблема становления нового советского законодательства, подверглись анализу первые мероприятия советской власти по созданию центральных органов управления страной. В статьях и совместной монографии В. П. Портнова и М. М. Славина, изданных во второй половине 1980-х гг. конституционное законодательство Советского государства подверглось комплексному анализу, были обобщены закономерности его развития и дана не только общая правовая оценка Конституции 1918 г., но и других важнейших нормативных актов периода 1917–1920 гг. [9].

Отметим неопределимый вклад в изучение Конституции 1918 г. известного советского и российского правоведа, профессора О. И. Чистякова. В его фундаментальных работах на основе широкого круга, как нормативных источников, так и архивных документов, подвергну-та детальному анализу история разработки и принятия Конституции 1918 г., ее правовых норм, особенности советской демократии и федерализма [15; 17; 18; 19].

В последнем учебном пособии О. И. Чистякова, вышедшем в 2003 г., отмечается, что в советской исторической науке закрепился ряд ошибочных и неточных положений. Однако в целом, оценка Конституции автором повторяет его основные выводы предыдущих работ: отмечается ее роль в становлении советского законодательства, закреплении основ нового государственного устройства и общественных отношений [16].

Конституции 1918 г. уделено внимание как в работах, посвященных советскому конституционному праву в целом, так и в исследованиях по истории права. С начала 1990-х гг. появилась возможность критического переосмысления проблем истории российской государственности. В большинстве работ современных исследователей Конституция 1918 г. рассматривается в контексте анализа иных исторических и политико-правовых проблем. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ советских конституций, анализируется трансформация правовых норм и их развитие. Например, в статье Л. Б. Еськиной «Два юбилея российской Конституции», вышедшей в 1999 г. дан краткий сравнительный анализ двух российских Конституций 1918 и 1993 гг. В 2000-е гг. А. А. Плотниковым, Н. П. Колосовой, Н. С. Поливец и другими исследователями предпринята попытка комплексного историко-правового анализа Конституции 1918 г.

В настоящее время исследователи обращаются к детальному анализу основных положений Конституции 1918 г. и их дальнейшему изменению в российском законодательстве. Рассматривается роль Конституции в формировании отраслей права – трудового, избирательного. Комплексному анализу подверглись нормы Конституции РСФСР 1918 г., касающиеся взаимоотношений советской власти и церкви, положения интеллигенции в советской России, правового статуса личности. Они отмечают неразработанность прав и обязанностей советских граждан в первой Конституции [13].

Интересной представляется попытка Г. Н. Андреевой проанализировать Конституцию 1918 г. с позиций теорий экономической и финансовой конституции как пример конституции переходного типа. Ею были выявлены группы норм, характерные для конституций переходного типа и их взаимосвязи, а также показана конституционная конструкция регулирования экономических и финансовых отношений и особенности ее практической реализации [1].

Подводя итоги, отметим, что в трудах советских историков и правоведов Конституция РСФСР 1918 года рассматривалась, прежде всего, как документ идейно-политического содержания. Деятельность руководства партии большевиков и лидеров советского государства оценивалась как абсолютно верная. Не обращалось должного внимания на несоответствие декларируемых норм и общественно-политической практики.

Не избежали крайностей и современные исследователи, которые акцентируют внимание главным образом на отрицательных моментах Конституции 1918 года, оставляя вне поля зрения ее позитивные достижения в части провозглашения и обеспечения социальных, трудовых прав граждан.

Список литературы:

1. Андреева Г. Н. Экономическая и финансовая конституции в Конституции РСФСР 1918 года // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. – 2018. – № 3. – С. 7–21.
2. Бродович С. М. Советское избирательное право. – Л.: Государственное издательство, 1925. – 132 с.
3. Владимирский М. Ф. Советы, Исполкомы и Съезды Советов: (материалы к изучению строения и деятельности органов местного управления): в 2 т. – М.: Гос. изд-во, 1921.
4. Глебов Н. Наш Основной Закон: разъяснение Конституции Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. – М.: Изд-во Всерос. Центр. Исполнит. Ком. Советов Р. С. Кр. и К. Депутатов, 1918. – 40 с.
5. Гурвич Г. С. История Советской Конституции. – М.: Издание Социалистической академии, 1923. – 216 с.
6. Ким А. И. Первая Советская Конституция и принцип всеобщих выборов трудящихся // Сборник работ юридического факультета. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1956, Т. 127. – С. 4–38.
7. Крупская Н. К. Конституция Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. – М.: Издательство Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов р., с., к. и к. депутатов, 1918. – 16 с.
8. Малицкий А. Л. Советская Конституция. – Харьков: Путь просвещения, 1924. – 208 с.
9. Портнов В. П., Славин М. М. Становление и развитие конституционного законодательства Советской России. 1917–1920 гг. – М.: Наука, 1987. – 254 с.
10. Рейснер М. А. Основы Советской Конституции. – М.: Изд. Акад. Генерального Штаба Рабоче-Крестьянской Красной Армии, 1920. – 238 с.
11. Ронин С. Л. Первая Советская Конституция (к истории разработки Конституции РСФСР 1918 года). – М.: Юрич. изд-во, 1948. – 124 с.
12. Русинова С. И. Избирательная система по Конституции РСФСР 1918 года // Труды научной сессии, посвященной сорокалетию Конституции РСФСР 1918 года, 5–7 июля 1958 г. – М., 1959. – С. 113–115.
13. Смыкалин А. С. Конституция РСФСР 1918 г.: первый опыт законодательного закрепления советского государственного строя // Электронное приложение к «Российскому Юридическому журналу». – 2018. – № 6. – С. 81–90.
14. Стеклов Ю. М. Конституция Советской Республики. – М., 1919.
15. Чистяков О. И. Взаимоотношения советских республик до образования СССР. – М.: Госюриздат, 1955. – 151 с.
16. Чистяков О. И. Конституция РСФСР 1918 года. – М.: Зерцало-М., 2003. – 215 с.
17. Чистяков О. И. Проблемы демократии и федерализма в первой Советской Конституции. – М.: Изд-во Московского университета, 1977. – 124 с.
18. Чистяков О. И. Развитие Конституции Российской Федерации. – М.: Знание, 1980. – 39 с.
19. Чистяков О. И. Становление Российской Федерации. – М.: Изд-во Московского университета, 1966. – 327 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Янкова Надежда Андреевна

Филологический факультет, 1 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н. доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. Статья посвящена обучению иноязычной монологической речи студентов младших курсов языковых специальностей с помощью информационно-коммуникационных технологий, актуальности их использования. Предлагаются варианты проведения занятий с применением ИКТ в процессе обучения, представ-

лены критерии оценки устных ответов учащихся, описаны преимущества и недостатки применения ИКТ на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иноязычной монологической речи, интернет-ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, смартфон, преимущества и недостатки ИКТ.

В настоящее время стремительно развивается международное сотрудничество, именно поэтому возникает необходимость в подготовке высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком на высоком уровне. Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) трансформирует формы нашего общения и обучения. Эти глубокие изменения оказывают влияние и на традиционные модели изучения языка.

Век технологий начался недавно, однако уже сейчас сложно представить свою жизнь без интернета или смартфона. Современное поколение проводит большую часть времени с телефоном в руках, поэтому использование ИКТ на занятиях по иностранному языку может пробудить мотивацию к изучению языка. В каждом современном смартфоне есть доступ к интернету, он в свою очередь предлагает такие ресурсы, как: образовательные сайты, постоянно обновляющаяся информация, виртуальные учебные центры, онлайн и оффлайн общение, то есть все, что необходимо использовать в образовательном процессе для повышения мотивации к изучению языка. По словам Н. К. Рябцевой, «применение компьютерной техники вносит эвристическую новизну в процесс обучения и создает мотивацию для продуктивного самопознания и самосовершенствования, а также делает занятие привлекательным и по-настоящему современным, происходит индивидуализация обучения, контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно» [1, с. 345].

Интернет предоставляет безграничные возможности для обучения монологической речи студентов. Сеть, в частности образовательные интернет-платформы, предлагают быстрый доступ к большому количеству ресурсов по изучению иностранного языка и материалов, направленных на отработку навыков говорения. Учащиеся могут участвовать в виртуальных дискуссиях на различных образовательных сайтах и тематических форумах, выполнять совместные творческие проекты с учащимися различных учебных заведений, эти и многие другие возможности предоставляет использование ИКТ на занятиях по иностранному языку.

Так как доступ к информационным интернет-ресурсам стал не так давно использоваться в образовательном процессе, не каждый педагог способен правильно применять новые технологии на занятии. Из этого следует, что в первую очередь необходимо сформировать информационную грамотность педагога и только потом включать информационно-коммуникационные технологии в процесс обучения. Использование гаджетов, интернета и образовательных приложений может без труда повысить мотивацию к изучению иностранного языка, важно помнить, что педагогу необходимо подобрать правильный способ внедрения новых технологий на занятиях по иностранному языку.

Многие лингвисты, методисты и педагоги исследовали монологическую речь с разных сторон, однако в связи с тем, что мобильные технологии и интернет-ресурсы появились недавно, присутствуют пробелы в изучении данной темы со стороны применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения.

Для начала необходимо отметить, что работа с информационно-коммуникационными технологиями имеет ряд преимуществ. Например, повышает у студентов интерес к предмету, даёт возможность провести учебное занятие с компьютерной поддержкой, повышает наглядность и динамику процессов подачи и усвоения материала, а самое главное, позволяет установить мгновенную обратную связь [3]. Важно отметить, что использование ИКТ имеет и ряд недостатков: использование готовой информации, применение ИКТ не с целью выполнения поставленной задачи, а для посторонних занятий, проблемы с интернетом, отсутствие необходимого оборудования, отсутствие чёткого алгоритма внедрения ИКТ в образовательный процесс, вследствие чего отсутствие результативности.

Для того чтобы проанализировать актуальность использования ИКТ, предоставляется анкета студентам младших курсов языковых специальностей в электронном формате с определенным набором вопросов. Начиная от общих вопросов об учащихся, заканчивая вопросами, на-

прямую связанными с темой исследования (как часто преподаватели используют ИКТ на занятиях по иностранному языку, какие виды приложений или сайтов больше привлекают внимание, отзывы о занятиях, проведённых с использованием ИКТ в процессе обучения и т. д.).

Ряд вопросов анкеты:

1. Интересны ли Вам социальные сети?
2. Положительно ли Вы относитесь к использованию ИКТ на занятиях?
3. Часто ли Ваши преподаватели используют образовательные интернет-ресурсы в процессе обучения?
4. Часто ли Вы пользуетесь интернетом для поиска информации по домашнему заданию?
5. Много ли времени Вы проводите в интернете?
6. Испытываете ли Вы трудности при использовании новых онлайн-платформ?
7. Какими интернет-ресурсами Вы чаще всего пользуетесь?
8. Какие минусы и плюсы Вы можете назвать при работе с информационно-коммуникационными технологиями.

В результате анкетирования получены следующие данные: 70 % опрошенных отмечают положительное влияние использования ИКТ на процесс обучения; 20 % утверждают, что при использовании интернет-ресурсов и образовательных платформ возникает много трудностей, которые влияют на процесс обучения; 10 % студентов занимают нейтральную позицию и считают, что качество обучения не зависит от применения ИКТ на занятиях и при выполнении домашнего задания.

Социальная сеть «ВКонтакте» на данный момент начинает заменять «Инстаграм». Поэтому именно на этой платформе мы создаём группу, в которую добавляются участники эксперимента. В группе предоставляются темы для устного обсуждения, которые соответствуют образовательной программе направления «Методика преподавания английского и немецкого языков».

На странице также находятся ссылки на проверенные сайты для самостоятельного изучения английского языка (Edvibe, Engoo, Quizlet, S-english, Wordwall, British Council, News in Levels и др.).

Edvibe – предлагает возможность создания уроков в интерактивном формате. Все материалы для работы и видеосвязь в одном месте. Данная платформа отличается хорошей техподдержкой.

Engoo – это платформа для изучения английского языка онлайн. Отличительная черта данного сайта в том, что учащийся сам может выбрать, чем конкретно он хочет сейчас заниматься. На данном интернет-ресурсе представлен раздел “Daily News”, в данном разделе расположены новости и обзор интересных событий, учащиеся могут использовать их для подготовки домашнего задания.

Quizlet – бесплатный сервис, который помогает разбить информацию на небольшие карточки. Например, в виде карточек можно будет представить лексику, необходимую для устного выступления учащихся. Это удобно и просто в использовании.

S-english – на данном интернет-ресурсе представлено большое количество диалогов от легкого до сложного уровня. Отлично подходит для самостоятельного изучения иностранного языка. Ресурс предлагает актуальную и полезную лексику, которую можно моментально послушать и перевести.

Wordwall – представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Большинство шаблонов доступны как в интерактивной, так и в печатной версии.

Во время занятий студентам предлагается разный спектр заданий, которые напрямую связаны с использованием ИКТ. Например, в качестве домашнего задания: записать видеобращение по теме «Современные проблемы науки и образования», данное обращение необходимо будет загрузить в сообщество. Задачи остальных участников эксперимента: просмотреть данное видео, проанализировать его и дать краткую оценку в формате видео на 30

секунд). Данное задание не только разнообразит процесс обучения, но и задействует разные виды речевой деятельности.

Любопытная идея изложена в статье «Поколение Z – поколение эпохи ФГОС». А. В. Сапа делится интересной мыслью о способе подачи информации. Автор утверждает, что поколение Z, в отличие от тех, кому сейчас за 30, воспитано буквально с рождения с телефонами в руках [2]. Поколение Z не намерено изучать большой объем предлагаемой информации, им привычнее формат мини-новостей в социальных сетях. Из этого следует, что необходимо подумать над формой подачи информации, возможно, стоит сократить предлагаемый материал или даже записать курс мини-лекций и опубликовать его в сообществе. Мы предлагаем организовать в группе «ВКонтакте» «День новостей». Студенты пишут темы, которые хотели бы обсудить, затем при помощи голосования выбирается «Тема дня», после того как будет выбрана тема, студентам даётся определенное время на подготовку. В назначенный день учащиеся устраивают прямой эфир и проводят его полностью на английском языке, обсуждая «Тему дня».

Устные ответы оцениваются по следующим критериям:

- умение раскрывать содержание высказывания в соответствии с предложенным коммуникативным заданием;
- строить связное и логичное высказывание;
- аргументировать своё мнение, обобщать и делать выводы;
- воспринимать на слух вопросы преподавателя или собеседника.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку имеет ряд преимуществ. Применение их на занятиях по иностранному языку может повысить мотивацию учащихся, разнообразить процесс обучения и погрузить новое поколение в привычную им среду. Однако это не значит, что обучение с использованием ИКТ гарантированно лучше, для достижения лучшего результата в образовательном процессе необходимо равномерно сочетать традиционные способы обучения с занятиями, на которых применяются информационно-коммуникационные технологии.

Список литературы:

1. Рябцева Н. К. Тенденция к визуализации в современном информационном пространстве, проблемы образования и инновационные технологии в преподавании иностранных языков // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодический сборник научных статей. – М.: ИЯз РАН, 2015. – № 7. – С. 345.
2. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! – 2015. – № 7. – С. 24–30.
3. Синенко Т. Н., Залипаева О. А Информационные образовательные технологии в вузе (на примере занятий по иностранному языку). – М.: МГТА. – 2021. – № 2. – С. 112–116.

ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ НА ЗАНЯТИЯХ ФУТБОЛОМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ярец Дмитрий Андреевич

Факультет педагогики и психологии, 2 курс (магистратура)
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования произвольного поведения детей 6–7 лет на занятиях футболом в системе дополнительного образования. Автор анализирует методики развития психофизических качеств детей на основе спортивных игр, оказывающие комплексное воздействие на развитие физических качеств, особенно координационных, коммуникативную и эмоциональную сферу, обуславливающее эффективность их дальнейшей социальной интеграции.

Ключевые слова: произвольное поведение, волевая подготовка, дополнительное образования, футбол.

Вопросами становление системы дополнительного образования в России занимались такие исследователи как В. В. Абрауховой, В. А. Березиной, Л. Н. Буйловой, И. А. Верба, В. П. Головановым, М. Б. Коваль. Рассматривали особенности в данной системе такие авторы, как О. Е. Лебедев, Е. Н. Медынский, Т. И. Сущенко, Л. И. Филатова.

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование и понимается на уровне закона как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [4].

По О. С. Газману, дополнительное образование – это «деятельность детей и взрослых за пределами регламентированного госминимумом учебно-воспитательного процесса. При этом мы имеем в виду не только сферу досуга (свободного времени). Занятия детей в школьных кружках и клубах во внеурочное время, во внешкольных учреждениях, в лагерях и походах в каникулярный период в определенном смысле не свободны: они регламентированы временем и формами организации жизни. Однако ведущим принципом здесь выступает добровольность и интерес детей, что в принципе меняет подход к педагогической деятельности» [4].

Структурно дополнительное образование вписывается в систему общего и профессионального образования, а также в сферу образовательно-культурного досуга дополняет эти системы. По отношению к общей системе образования дополнительное образование является подсистемой, но одновременно оно может рассматриваться как самостоятельная образовательная система, так как обладает качествами системы: целостностью и единством составляющих ее элементов, которые имеют определенную связь друг с другом [4].

Принципиальное отличие дополнительного образования от общего заключается в том, что, благодаря отсутствию жестких образовательных стандартов, работающие в его системе педагоги имеют возможность трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (знания-умения-навыки) из цели обучения в средство развития способностей учащихся – телесных, познавательных, личностных, духовно-нравственных. Целью в этом случае становится создание развивающей образовательной среды, которая обеспечила бы каждому учащемуся проявить заложенное в нем от природы творческое начало, т. е. обрести способность быть творческим субъектом своего развития.

Говоря о педагогическом потенциале дополнительного образования детей, А. К. Бруднов выделяет следующие его составляющие:

- дополнительное образование выступает как мощное средство формирования мотивации развития личности;
- существуют многочисленные возможности создания ситуации успеха для каждого ребенка;
- путем обмена видами деятельности дополнительное образование расширяет культурное пространство самореализации личности, стимулирует ее к творчеству;
- на основе общности интересов ребенка и взрослого более интенсивно и целенаправленно идет процесс формирования гуманистических ценностных ориентаций;
- дополнительное образование сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей [3].

Образовательные учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы, представлены следующими типами: учреждения дополнительного образования детей, учреждения дополнительного образования взрослых, учреждения дополнительного образования смешанного типа.

Дополнительное образование детей очень разнообразно и вариативно. К числу наиболее популярных направлений дополнительного образования детей относятся следующие: научно-техническое, естественнонаучное, эколого-биологическое, социально-педагогическое, культурологическое, художественно-эстетическое, военно-патриотическое, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое.

Рассматривая одно из популярных направлений дополнительного образования физкультурно-спортивное, стоит сделать акцент на секции футбола.

Футбольное направление становится популярным среди школьников в России. Так, по данным Министерства спорта, в период с 2018 года по 2019 год число детей, посещающих секции футбола, выросло на 50880. Что говорит об актуальности данного вида спорта [6].

На данный момент интерес к футболу в нашей стране возрастает. Появляется много детских секций и объединений. Ученые отмечают, что занятия футболом во многом влияют на формирование у младших школьников основ здорового образа жизни, произвольности поведения, волевой саморегуляции.

Специалисты по футболу выделяют четыре вида подготовки, которые происходят на занятиях в футбольных секциях: физическую, морально-волевою, психологическую и тактическую. Виды подготовки на занятиях футболом включают в себя: физическую подготовку, психологическую подготовку, морально-волевою подготовку и тактическую подготовку, что позволяет сделать вывод о большом развивающем потенциале футбола [5].

Так, занятия футболом направлены на развитие скоростных и скоростно-силовых качеств детей 6–8 лет, позволяет улучшить показатели общей физической подготовленности. Специалистами доказано, что младшие школьники, занимающиеся футболом, обладают лучшими психофизиологическими показателями.

Все виды деятельности, включая спорт, связаны с преодолением трудностей и требуют от человека физических, умственных, интеллектуальных и волевых усилий. Очень часто показывают высокие результаты и одерживают победы на соревнованиях не самые талантливые, а самые трудолюбивые, волевые.

Волевая подготовка – необходимая составляющая физической, технической, тактической и теоретической подготовок юных футболистов, без которой немислимы успехи в спорте. Педагог должен строить весь учебно-тренировочный процесс так, чтобы воспитанники, зная, что такое воля, во имя чего и как проявляются волевые качества, имели практику направленных волевых решений и действий [2].

Необходимо многократное повторение волевых действий, чтобы правильное поведение превратилось в привычку, а проявления отдельных волевых качеств – в черты характера. Волевая подготовка должна быть частью содержания всех остальных сторон подготовки спортсмена. Тренер обязан постоянно заниматься совершенствованием волевых качеств своих воспитанников и стимулировать их проявления в напряженной и упорной борьбе с достойными соперниками [1].

Для успешного совершенствования волевых качеств необходимо следующее:

- осознание цели, во имя которой необходимо преодолеть трудности;
- постановка реально достижимых новых и более высоких целей: перспективных, промежуточных и конкретных;
- использование объяснений и убеждения при воспитании волевых качеств в обязательном сочетании с упражнениями (поступками);
- понимание и осмысление задач и действий на предстоящих учебно-тренировочном занятии или соревновании;
- создание четких представлений движений и действий, которые нужно выполнить;
- использование в каждом тренировочном занятии приемов и методов, направленных на воспитание волевых качеств;
- строгое соблюдение распорядка дня, рационального режима учебы, труда, тренировочных занятий,
- выполнение самостоятельных волевых решений;
- воспитание способности противостоять эмоциональным реакциям на возникающие ситуации, которые могут помешать достижению высокого спортивного результата;
- умение контролировать свои действия, поведение;
- обязательное выполнение задуманного, намеченного, необходимого.

Основные задачи психологической подготовки – формирование интереса и любви к футболу, готовности к тренировочной и соревновательной деятельности, требующей волевых усилий для преодоления внешних и внутренних препятствий, совершенствование эмоциональных свойств личности, развитие и совершенствование интеллекта спортсмена.

Задачами психологической подготовки футболистов являются:

- формирование значимых морально-волевых качеств;
- совершенствование свойств внимания;
- создание психологических предпосылок для ускорения процесса овладения техникой игры в избранном упражнении;
- развитие координационных способностей;
- овладение умением сосредотачиваться и мобилизоваться во время выполнения упражнений и других видов деятельности;
- овладение умением управлять своими чувствами, эмоциями, действиями, поведением;
- овладение умением регулировать психическое состояние во время игры;
- развитие способностей к самоанализу, самокритичности, требовательности к себе;
- овладение умением противостоять неблагоприятным воздействиям внутренних и внешних факторов;
- создание уверенности в своих силах;
- формирование готовности к выступлениям на соревнованиях;
- воспитание стремления целеустремленно бороться за победу.

Наиболее значимой из основных задач психологической подготовки является достижение состояния готовности к соревнованиям, выражающееся в мобилизованности спортсмена на решение поставленных задач. Особенно это важно перед ответственными, главными соревнованиями. Этой способности мобилизоваться младшие школьники учатся при решении повседневных задач, в процессе учебно-тренировочных занятий постоянно, изо дня в день.

В психологической подготовке юных футболистов применяются такие методы, как: словесные воздействия: разъяснение, рассказ, беседа, убеждение, педагогическое внушение, одобрение, критика, осуждение; выполнение посильных задач для достижения результата; постепенное усложнение задач для достижения результата; введение ситуаций, требующих преодоления трудностей: волнения, страха, неприятных ощущений; применение установок перед соревнованиями, исходя из их уровня и подготовленности спортсмена; смешанное воздействие: поощрение, порицание [1].

Целью психологической подготовки является формирование состояния, обеспечивающего достижение высоких спортивных результатов. От состояния психики, от умения управлять собой, своими эмоциями зависит успех выступлений на соревнованиях.

Велико значение произвольного поведения при подготовке к выступлению и во время соревнований, когда спортсмен должен справиться с психологической напряженностью, снижающей его работоспособность.

Произвольное поведение помогает спортсмену справиться с эмоциональным возбуждением. Он должен научиться сознательно контролировать собственные проявления психики и определять причины их возникновения, переключать внимание и концентрировать его на необходимом, отвлекаться от отрицательных раздражителей и использовать словесные формулировки, специальные приемы, способствующие созданию оптимального состояния.

Кроме этого, произвольное поведение необходимо индивидуально каждому игроку команды в зависимости от той роли, которую он принимает на себя в игре.

При формировании произвольного поведения у спортсменов тренер применяет следующие методы: словесные (указание, беседа, объяснение, оценка), наглядные (просмотр видеозаписей, телетрансляций, слушания радиорепортажей, рассматривание фотографий, рисунков, схем, показ), практические (упражнения, игровой и соревновательный методы).

Таким образом, занятия футболом являются эффективным средством для формирования произвольного поведения детей 6–7 лет.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека: монография. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 664 с.
2. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учеб. пособие. – Челябинск: Челяб. ГПИ, 1979. – 69 с.
3. Габдреева Г. Ш. Практикум по психологии состояний: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 475 с.
4. Скрябин С. П., Охлопков П. П. Характеристика футбола как вида спорта и средства воспитания // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2017. – № 2. – С. 9–18.
5. Шайхтдинов Р. З. Личность и волевая готовность в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 114 с.
6. FIFA – мировая федерация футбола. – URL: Режим доступа: <https://www.fifa.com/> (дата обращения: 12.04.2022).